

高等学校の運動部活動における  
指導者の関わりと生徒の心理的成長

2016

兵庫教育大学大学院  
連合学校教育研究科  
学校教育実践学専攻  
(鳴門教育大学)

松井 幸太

# 目次

第1章 運動スポーツ場面における生徒の心理的成長 .....	1
第1節 運動部活動の現状と生徒の心理的課題 .....	1
1. 運動部活動の教育的意義 .....	1
2. 運動部活動の競技化と生徒の心理的課題 .....	3
(1) 指導者に対する依存的態度 .....	3
(2) 運動部活動へのオーバーコミットメント .....	4
(3) 運動部活動への参加動機の自己決定性 .....	5
第2節 指導者の関わりと子どもの心理的側面 .....	7
1. 子どもの心理的側面に与える指導者の影響 .....	7
2. 指導者の関わりと子どもの内発的動機づけ .....	7
3. 指導者の関わりに対する生徒の認知および生徒と指導者の関係 .....	8
第3節 本章のまとめ .....	11
第2章 本研究の目的 .....	13
第3章 生徒の内発的動機づけに対する指導者のフィードバック行動および親和的信頼関係 (研究1) .....	17
第1節 目的 .....	17
第2節 方法 .....	18
1. 対象者と調査時期 .....	18
2. 手続き .....	18
3. 質問項目 .....	18
(1) 生徒と指導者の関係 .....	18
(2) 指導者のフィードバック行動 .....	19
(3) 運動部活動に対する内発的動機づけ .....	20
第3節 結果 .....	21

1. 尺度項目の整理 .....	21
(1) 生徒と指導者の関係 .....	21
(2) 指導者のフィードバック行動 .....	22
(3) 運動部活動に対する内発的動機づけ .....	23
(4) 尺度間相関と併存的妥当性 .....	24
2. 親和的信頼関係ごとの指導者のフィードバック行動と生徒の内発的動機づけの関係 .....	25
3. 生徒の内発的動機づけに対する指導者のフィードバック行動および親和的信頼関係 .....	27
4. 生徒の属性による影響 .....	28
(1) 学年と性による影響 .....	28
(2) 部内における生徒個人の競技水準と性による影響 .....	29
(3) 部全体としての競技水準と性による影響 .....	30
(4) 競技種目と性による影響 .....	31
第4節 考察 .....	33
1. 下位尺度の各項目の平均値の検討 .....	33
(1) 生徒と指導者の親和的信頼関係 .....	33
(2) 指導者のフィードバック行動 .....	33
(3) 運動部活動に対する内発的動機づけ .....	34
2. 親和的信頼関係ごとの指導者のフィードバック行動と生徒の内発的動機づけの関係 .....	34
3. 生徒の内発的動機づけに対する指導者のフィードバック行動および親和的信頼関係 .....	35
4. 各要因に対する生徒の属性による影響 .....	37
(1) 性による影響 .....	37
(2) 学年による影響 .....	38
(3) 部内における生徒個人の競技水準による影響 .....	38
(4) 部全体としての競技水準による影響 .....	39
(5) 競技種目による影響 .....	40
第5節 本章のまとめ .....	42
 第4章 生徒の認知する指導者像と生徒の依存性（研究2） .....	 45
第1節 目的 .....	47

第2節 方法	47
1. 対象者と時期	47
2. 手続き	47
3. 質問項目	47
(1) 生徒に対する指導者の関わり	48
(2) 指導者に対する生徒の依存性	48
第3節 結果	49
1. 尺度項目の整理	49
(1) 生徒に対する指導者の関わり	49
(2) 指導者に対する生徒の依存性	50
2. 生徒の認知する指導者像の分類	51
3. 生徒の認知する指導者像と生徒の依存性	52
4. 生徒の属性による影響	54
(1) 学年と性による影響	54
(2) 部内における生徒個人の競技水準と性による影響	55
(3) 部全体としての競技水準と性による影響	56
(4) 競技種目と性による影響	57
第4節 考察	59
1. 下位尺度の各項目の平均値の検討	59
(1) 生徒に対する指導者の関わり	59
(2) 指導者に対する生徒の依存性	59
2. 生徒の認知する指導者像と生徒の依存性	60
(1) 統合された依存性	60
(2) 依存欲求	61
2. 各要因に対する生徒の属性による影響	63
(1) 性による影響	63
(2) 学年による影響	63
(3) 部内における生徒個人の競技水準による影響	64
(4) 部全体としての競技水準による影響	64
(5) 競技種目による影響	65

第5節 本章のまとめ .....	66
<b>第5章 生徒の認知する指導者像と運動部活動へのオーバーコミットメントおよび参加動機 の自己決定性（研究3） .....</b>	<b>68</b>
第1節 目的 .....	68
第2節 方法 .....	69
1. 対象者と時期 .....	69
2. 手続き .....	69
3. 質問項目 .....	69
(1) 生徒に対する指導者の関わり .....	70
(2) 運動部活動へのオーバーコミットメント .....	70
(3) 運動部活動への参加動機の自己決定性 .....	70
第3節 結果 .....	72
1. 尺度項目の整理 .....	72
(1) 運動部活動へのオーバーコミットメント .....	72
(2) 運動部活動への参加動機の自己決定性 .....	72
2. 生徒の認知する指導者像の分類 .....	74
3. 生徒の認知する指導者像と運動部活動へのオーバーコミットメント .....	74
4. 生徒の認知する指導者像と運動部活動への参加動機の自己決定性 .....	74
5. 生徒の認知する指導者像と運動部活動へのオーバーコミットメントおよび参加動機 の自己決定性 .....	75
6. 生徒の属性による影響 .....	77
(1) 学年と性による影響 .....	77
(2) 部内における生徒個人の競技水準と性による影響 .....	78
(3) 部全体としての競技水準と性による影響 .....	79
(4) 競技種目と性による影響 .....	80
第4節 考察 .....	81
1. 下位尺度の各項目の平均値の検討 .....	81
(1) 運動部活動へのオーバーコミットメント .....	81

(2) 運動部活動への参加動機の自己決定性 .....	81
2. 生徒の認知する指導者像と運動部活動への参加動機の自己決定性 .....	82
3. 生徒の認知する指導者像と運動部活動へのオーバーコミットメント .....	82
4. 生徒の認知する指導者像と運動部活動へのオーバーコミットメントおよび参加動機の 自己決定性 .....	83
5. 各要因に対する生徒の属性による影響 .....	84
(1) 性による影響 .....	84
(2) 学年による影響 .....	84
(3) 部内における生徒個人の競技水準による影響 .....	85
(4) 部全体としての競技水準による影響 .....	85
(5) 競技種目による影響 .....	86
第5節 本章のまとめ .....	87
<b>第6章 総合考察 .....</b>	<b>89</b>
第1節 生徒の認知する指導者像ごとの生徒の心理的特徴 .....	89
第2節 生徒と指導者の関係 .....	92
第3節 生徒の属性による特徴 .....	94
1. 性による特徴 .....	94
2. 学年による特徴 .....	95
3. 部内における生徒個人の競技水準による特徴 .....	95
4. 部全体としての競技水準による特徴 .....	96
5. 競技種目による特徴 .....	96
第4節 総括 .....	99
第5節 本研究の課題 .....	102
文献 .....	104

## 第1章 運動スポーツ場面における生徒の心理的成長

本研究は、運動部に所属する高校生が運動部活動をどのように体験し、どのような心理的成長を遂げていくのかを検討するものである。運動やスポーツをすることによって、心身ともに健康になる、あるいは精神的に強くなるといったことがしばしば聞かれる。はたして真実だろうか。この真偽に対して明確に一言でどちらかを断言することは不可能に近い。では、どのような時にそれが真実となり、どのような時にはそれは偽りとなるのであろうか。この問いに答えることは、青少年のスポーツ活動と心の成長をとりまく諸問題を解決するための一助となりうる。

本章では、まず運動部活動の現状と生徒の心理的課題について述べる（第1節）。次に、生徒の運動部活動体験を左右する要因の一つと考えられる指導者の関わりについて、生徒の心理的側面に与える影響とともに先行研究を概観する（第2節）。

### 第1節 運動部活動の現状と生徒の心理的課題

#### 1. 運動部活動の教育的意義

青年期を過ごす子ども達が、スポーツに取り組むにあたって運動部活動の果たす役割は大きく、特に中学生や高校生にとってのスポーツ活動の場は、運動部活動がその中心となっている。学校教育の一環である運動部活動は、学習指導要領の中で課外活動として位置づけられ、日本独自の発展を遂げてきた。文部省（1997a）によれば、運動部活動は「学校教育活動の一環として行われており、スポーツに興味と関心を持つ同好の生徒によって自主的に組織され、より高い水準の技能や記録に挑戦する中で、スポーツの楽しさや喜びを味わい、豊かな学校生活を経験する活動である」と述べられている。つまり、運動部活動は生徒自身の興味と関心から自主的に取り組まれる活動であるといえる。他者から課されるのではなく、生徒が自身の興味と関心から自主的に活動しようとする時、積極的な参加や取り組みが期待できる。実際に、運動部活動の在り方に関する調査研究報告（文部省、1997b）では、運動部活動への参加率は、中学生では73.9%、高校生では49.0%であり、その多くが「楽しい」と回答している（中学生83.4%、高校生83.8%）。

そして、運動部活動の教育的な意義として「学級や学年を離れて生徒が自発的・自主的に活動を組織し展開することにより、生徒の自主性、協調性、責任感、連帯感などを育成する」と記されている（文部省、1997a）。つまり、運動部活動は生徒によって自主的に取

り組まれる活動であり、その活動を通して自発性や協調性、責任感の育成など、多くの教育的効果が期待されているといえる。先の調査研究報告（文部省，1997b）においても、運動部活動の顧問に対して指導の目標について最大2つまで回答を求めたところ、「協調性や社会性を身につけさせる」（中学校 44.0%，高等学校 42.0%）、「将来にわたってスポーツを楽しむ態度を育てる」（中学校 36.8%，高等学校 31.7%）、「精神力や責任感を育てる」（中学校 31.9%，高等学校 30.5%）が上位3つの目標であり、顧問の多くが運動部活動の指導にやりがいを感じていた（中学校 88.4%，高等学校 87.7%）。さらに、生徒の保護者に対して部活動に期待することを尋ねたところ、「人間的な成長」（中学校 48.4%，高等学校 50.6%）、「充実した生活」（中学校 19.9%，高等学校 25.4%）、「体力の向上」（中学校 20.2%，高等学校 11.8%）が上位3つの回答であった。これらの回答から、生徒の参加意欲が高いだけでなく、指導者や親にとってもやりがいや期待が高い活動であることが理解できる。

中学校や高等学校において、授業とともに部活動が教育における大きな役割を果たしているとの認識より、平成20年改訂の中学校学習指導要領、平成21年改訂の高等学校学習指導要領では、「生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動については、スポーツや文化及び科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること」と部活動と教育課程との関連について明記されるようになった。

また先行研究からも、運動部活動へ期待する教育的効果に関して、これまでに多くの検証が行われている。例えば、上野・中込（1998）は、高等学校の運動部活動において獲得可能な心理、社会的スキルが、一般社会で必要とされるライフスキルに般化可能であると述べている。また、雨ヶ崎ほか（1999）は、部活動引退後に競技スポーツがどのような影響を与えているかについて調べ、「精神的に強くなった」、「人間関係に自信を得た」が上位2つの回答であることを報告している。さらに、スポーツ活動に内在する価値に関して、桂（2006）は、勝利を目標と定め、それに対する強い自我関与の過程で自己の存在を実感し、生きる力はこうした経験の積み重ねから生まれ、人間的成長もなされてくると述べている。

また、学校生活において部活動が果たす役割の一つとして、部活動に対する適応感が学校適応感に関連していることが知られている（吉村，1997；山口，2004；橘川，2008）。特に、岡田（2008）は部活動に対してただ参加しているのではなく、積極的に活動していることが学校適応感には大切であることを指摘している。学校臨床場面においては、部活動



におけるつまずきが不登校のきっかけとなる場合もあれば、反対に部活動が再登校のきっかけとなる場合もありうる。そのため、不登校が中途退学につながりやすい高等学校においては部活動が生徒が中途退学を踏みとどまる最後の居場所となることも少なくない。

このように考えると、運動部活動は単なるスポーツ活動の場としてではなく、生徒の心理的成長や学校適応と関連して、重要な役割の一端を担っていると捉えることができる。

## 2. 運動部活動の競技化と生徒の心理的課題

### (1) 指導者に対する依存的態度

学校教育における運動部活動への期待が高まり、多くの生徒が積極的に取り組んでいる運動部活動の現場では、競技スポーツとしての側面に注目が集まり、専門的な競技面の指導に重きが置かれるようになってきている。つまり、運動部活動が本来もっている教育的な側面よりも競技的な側面に比重が置かれ、競技スポーツとしていかに技術を高めるか、競技力を上げるかといった視点が強調されるようになってきている。久保（1998）は、運動部活動を「教育的／競技的二重空間」として捉え、指導者には「教育者としての役割」と「勝利追求者としての役割」の両方が求められると述べている。これら2つの役割は、常に明確に区別しうるものではないが、教育的な役割よりも競技的な役割に過剰な期待がかけられるほど、指導者は競技としての即座の結果を意識するあまり、じつくりと「育てる」指導よりも、早急に「教え込む」指導に傾いてしまいがちになる。そして、管理的な指導もしくは統制的な指導の中で、子ども達が技術や戦術を教えられすぎたり、一方的に練習メニューを与えられたりして活動していることによって、子ども達がスポーツを楽しみながら、自分で考える、自分で工夫する、自分で判断するといった自発性や独創性が育まれにくいことが指摘されている（武藤，1985；永島，2002）。

また、一致団結して勝利を目指す競技志向の運動部活動では、時に「個」としての成長よりも「チーム」としての成功や規律が重視されることがある。その中で生徒は、個人としての欲求を満たすことや表現することが制限され、その抑圧された内的な思いが、身体症状や精神症状として表面化してくる場合があることも報告されている（武藤，1985；高田，1987；永島，2002）。こうした不適応的な症状にまでに至らなくとも、生徒は先述のような自発性の欠如といった発達の課題を抱えている場合もあれば、また反対に、うまく依存できないといったような心理的な課題を抱えながら運動部活動に取り組んでいる場合もあり、競技化する運動部活動の陰で生徒の心理的課題が見え隠れしている。

## （２）運動部活動へのオーバーコミットメント

運動部活動への教育的期待や競技的期待の高まりにより、生徒がより一層、運動部活動へ専心する様子が見受けられる。生徒は技術の習得や競技力の向上を目指し、多くの時間と労力をかけて練習に取り組む中で、日常生活の中で運動部活動の占める割合が大きくなっていく。運動部活動の在り方に関する調査研究報告（文部省, 1997b）によれば、運動部活動への参加率は高く（中学生 73.9%, 高等学校 49.0%）、そのうち週 6, 7 日活動している生徒の割合は、中学生では 72.4%, 高校生では 77.8%であり、運動部所属の生徒の多くがほぼ毎日活動している現状が示されている。正課活動であり、教育の中心に位置づく授業が週 5 日行われているのに対して、運動部活動が週 6, 7 日行われているという現状は特筆すべきである。

運動部活動に積極的であるということは、一見望ましい行動のように思われるが、過度に専心しすぎることによって、身体的および心理的な負担の増大、家庭生活への影響、勉強や趣味の時間との両立などさまざまな問題を抱えることになる。先の調査研究報告（文部省, 1997b）において、運動部活動に関する悩みについて生徒に最大 3 つまで回答を求めたところ、「疲れがたまる」（中学生 28.9%, 高校生 32.8%）, 「遊んだり勉強する時間がない」（中学生 25.4%, 高校生 32.1%）, 「休日が少ない」（中学生 27.2%, 高校生 28.7%）が中学生、高校生ともに上位 3 つの回答であった。このように、運動部活動への教育的および競技的期待の高まりとともに、運動部活動へかける労力と時間の増大が、生徒にとって心身ともに過剰な負担となっている様子がうかがえる。

こうした運動部活動における過剰な取り組みは、時としてオーバーコミットメントと呼ばれることがある。オーバーコミットメント（overcommitment）とは、努力—報酬不均衡モデル<sup>注1)</sup>（Siegrist, 1996）における概念の一つであり、必ずしも良好とはいえない状況であっても、仕事に過度に傾注する個人の態度や行動パターンを指し、ストレスフルで危険な行動パターンとして位置づけられている（Joksimovic et al., 1999）。スポーツ場面においては、Schmidt and Stein（1991）が、報酬が少なくコストが大きいにもかかわらず、将来の利益を見込んで投資し続けるコミットメントの在り方をバーンアウトと呼んでいるが、報酬とコストの均衡がとれてない状況であっても傾倒し続けるという点において、オーバーコミットメントとの共通点がうかがえる。したがって、運動部活動における生徒の過剰な取り組みに対してもオーバーコミットメントの視点から検討していく必要があると思われる。

### (3) 運動部活動への参加動機の自己決定性

運動部活動への過剰な取り組みの背景にある生徒の動機づけについて考えてみると、第1に生徒本人が部活動を楽しんでいると思ったり、または部活動に対する魅力を感じて、自らの欲求により積極的に取り組んでいることが考えられる。先述の通り、運動部活動に参加している生徒の8割以上が「楽しい」と回答しており(文部省, 1997b)、内発的に動機づけられている側面がうかがえる。一方で、自らの意志により自主的に活動している部活動であっても、時に指導者や親から競技成績を期待されたり、仲間関係における居場所や自己の在り方を模索したりといった何かしらの必要性により活動している側面もあると思われる。そのため、運動部活動への参加理由には、「指導者や親に勧められて」、もしくは「友達に参加しているから」、「自分の将来や進路のため」といった理由が含まれていることも少なくない。

このように運動部活動への傾倒には、生徒本人の意思や欲求だけでなく、周囲の人々の意思や欲求も関連しており、青少年のスポーツ現場では、時に指導者や親といった大人の期待や願望のほうが大きくなり、優先されてしまうことも起こりうる。特に、指導者や親が子ども達と同一種目のスポーツの経験がある場合には、自分自身が競技に取り組んでいた時の経験や思いが強く影響することがある。自身が果たせなかった願望を子ども達に託し、子ども達のパフォーマンスの成功でもって、代替的に自らの欲求を充足している現象は、「代理達成」(Begel, 2000)と呼ばれている。子どものスポーツ環境について、永島(1987)は、勝利至上主義に傾斜していくにつれて、子どもの心の発達を無視した形で大人の強い介入によって整備され、好記録に指導者達が喜んでいる間に子どもの心に歪みが生じていくと警鐘をならしている。

自発的で自主的な活動である運動部活動においても、活動への参加にはさまざまな理由が混在しており、参加や離脱の決断が容易にはできないことがしばしばある(Weiss and FerrerCaja, 2002)。Weiss(1995)は、親の期待を裏切ることへの罪悪感や、周囲から「根性無し」、または「敗北者」とみられることに対する懸念から自ら離脱を言い出せず、結果的に故意に怪我を負うことによって競技から離れた少女の事例を報告している。また、高田ほか(1987)は部活動体験が青年期不適応の要因となった事例を報告しているが、そこでは部活動での不適応状態にありながらも部活の管理的な雰囲気のため休むことができない、あるいは指導者や親、仲間関係といった周囲との関係を意識して辞めることができない生徒の様子が見えてくる。いずれの報告事例においても、自らの意思や欲求をそのまま

に表現してスポーツへの参加や離脱を決めることの難しさが示されている。周囲の期待に応えることのみを優先し、自らの願望や欲求を抑制して活動に打ち込むという過剰適応状態ともなれば、結果として心身症（遠山, 1977）やバーンアウト（中込・岸, 1991; Schmidt and Stein, 1991）といった不適応を引き起こすことになりかねない。したがって、運動部活動における生徒の過剰な取り組みについてオーバーコミットメントの視点から検討していく際に、運動部活動への参加や取り組みに対する動機をあわせて検討していくことが重要であると考えられる。

以上のように、近年の運動部活動では教育的効果に対する期待のみならず、競技スポーツとしての期待も高まり、競技力向上を目指した専門的な指導のもと、チームとしての競技成績に大きな注目が寄せられている。競技スポーツとしての運動部活動の側面が強調されることによって、生徒の身体的および心理的負担の増大や過剰適応、あるいは依存的態度の助長など生徒の成長や適応の過程に関わるさまざまな内的な問題が表面化してくることがあり、そこに携わる指導者や親といった周囲の大人の関わりが子どもの活動にとって重要な役割を果たしていると考えられる。こうした背景を踏まえ、次節では指導者や親をはじめとした大人の関わりと子どもの心理的側面との関連について、先行研究をもとに整理していく。

## 第2節 指導者の関わりと子どもの心理的側面

### 1. 子どもの心理的側面に与える指導者の影響

運動部活動において指導者や親の関わりは重要であり、これまでも教育場面やスポーツ場面における子ども達の心理的側面に対する指導者の影響を扱った研究が行われてきた（例えば、Deci et al., 1981；西田・澤, 1993；藤田・松永, 2009）。運動部活動を教育としての側面とスポーツとしての側面とをあわせもつ活動であると考え、これらの領域における先行研究を概観すると、生徒と指導者の関わりに関して多くの知見が示されている。

スポーツにおける指導者の行動が子ども達に与える影響を調べた研究は、Smith et al. (1977) のコーチング行動評価システム (Coaching Behavior Assessment System : CBAS) の開発に端を発する。CBAS は、指導者のコーチング行動を直接観察し、コーディングするものであり、Smith et al. (1978) は、CBAS を用いて、指導者自身が報告する指導者行動は実際に観察された指導者行動と一致しないことを確認している。さらに、Babkes and Weiss (1999) は、親自身が報告する態度ではなく、子ども達によって認知された親の態度が、子ども達の有能感、スポーツの楽しみ、内発的動機づけに関連していると指摘している。同様に教育場面においても、Ryan and Grolnick (1986) は教師の指導態度が児童によって異なって認知されており、現実の教師の指導態度よりも児童が認知した教師の指導態度のほうが児童の内発的動機づけや自己概念に影響を与えていると述べている。また、金子・新瀬 (2002) は、教育場面において生徒の心理的側面へ影響を与えているのは、第3者により観察された教師行動ではなく、生徒によって認知された教師行動であると述べている。

これらの先行研究からの知見は、次の2点に集約される。第1に、子どもの心理的側面に影響を与えている指導者行動は、指導者自身が認知している指導者行動や客観的に観察された指導者行動ではなく、子ども自身が認知した指導者行動である。第2に、指導者行動に対する認知の仕方は子どもによって異なっている。

### 2. 指導者の関わりと子どもの内発的動機づけ

子どもの心理的側面に影響を与える指導者行動について、子どもの認知に基づき検討できるよう CBAS の指導行動カテゴリーをもとに質問紙が作成され、スポーツ場面において子どもの認知する指導者行動と子どもの心理的側面との関連が盛んに研究されるようになった。Black and Weiss (1992) は、パフォーマンスの成功に対する指導者からの正の教示的フィードバックや失敗に対する励ましと教示のフィードバックが、より高い有能感の認

知や感情を通して、内発的動機づけに影響していることを示している。また、Amorose and Horn (2000) は、指導者のフィードバック行動のうち、称賛や励ましといったフィードバック行動が内発的動機づけと正の関係にあり、注意や叱責といったフィードバック行動および無視が負の関係にあることを指摘している。さらに、Hollembek and Amorose (2005) は、自己決定理論<sup>注2)</sup> (Deci and Ryan, 1985 ; Ryan and Deci, 2000, 2002) を援用し、指導者のリーダーシップ行動が、競技者の有能感、自律性、関係性に影響し、さらにそれらが内発的動機づけに影響を与えていることを確認しており、特に、指導者の民主的な指導が内発的動機づけに対して正の影響を、権威的な指導が負の影響を与えていると述べている。

以上の先行研究からは、指導者の称賛や励ましといった支持的なフィードバック行動や民主的な指導は子どもの内発的動機づけと正の関係にあり、注意や叱責などの懲罰的なフィードバック行動や権威的な指導は負の関係にあることが示されている。つまり、子ども達に対して褒めるといった支持的な働きかけは子ども達のやる気につながり、反対に、注意する、叱るといった統制的な指導はやる気の低下につながると示されてきたと考えられる。

しかし、実際の指導現場では、褒められたことでやる気を失うこともあれば、逆に叱ったことでやる気が引き出されることもしばしば見受けられる。Horn (1985) は、指導者の称賛が子どもの動機づけに負の影響を及ぼす結果を示しており、指導者の称賛から子ども達が自分に対する指導者の期待が低いことを認知し、そのことによって有能感を低めたのではないかと考察している。また、名取 (2007) は肯定的なフィードバックと否定的なフィードバックを受けた時のやる気の増加量について調べており、前者だけでなく後者においてもやる気の増加量がプラスの値であったことから、指導者のフィードバックの理由をどのように認知するかが、競技者の感情さらにはやる気に影響していると述べている。同様に、学習意欲と教師の言葉かけについて、吉川・三宮 (2007) は、肯定的な言葉かけであっても受け手が学習意欲を低下させる場合や、否定的な言葉で危機感をあおる言葉かけでも学習意欲を高める場合があることを報告している。

### 3. 指導者の関わりに対する生徒の認知および生徒と指導者の関係

このように、同様の指導者の言動であっても受け手の反応は一樣ではなく、さまざまな受け取り方が見受けられる。指導者の言動とそれに対する競技者の反応との関係について、Smoll and Smith (1989) は Figure1-1 に示すような理論モデルを提唱している。理論モデル

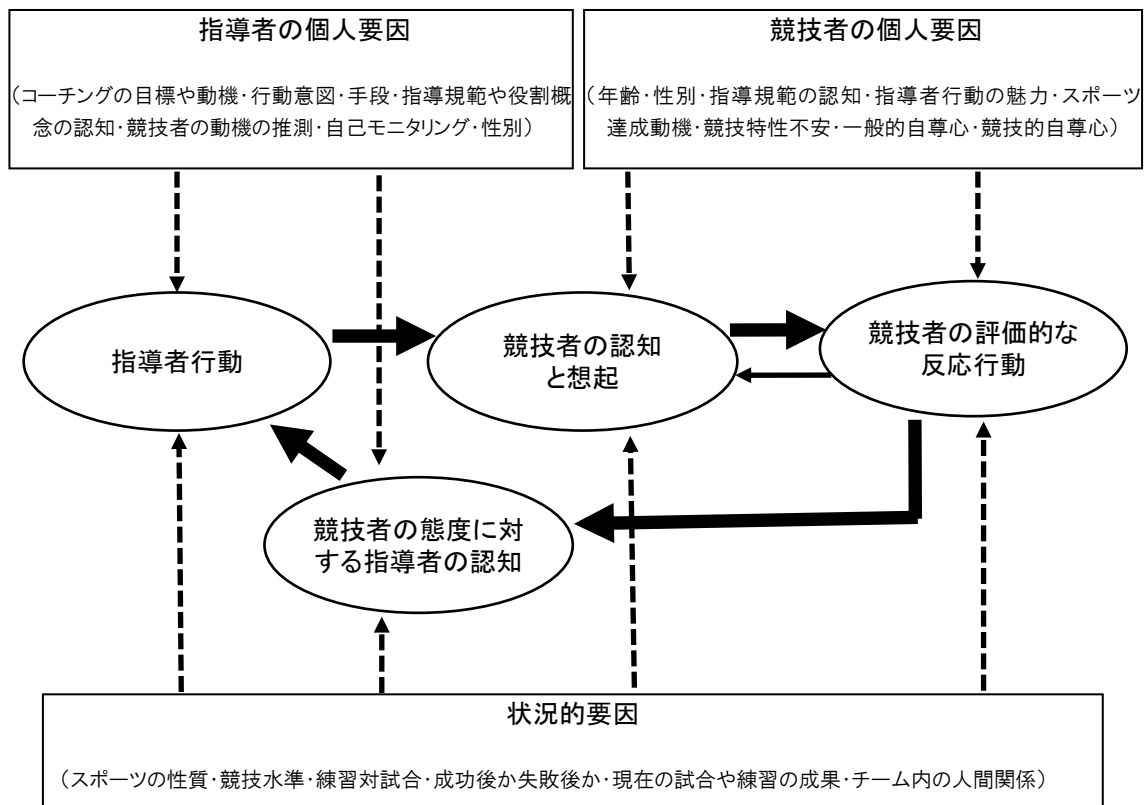


Figure1-1 Smoll and Smith (1989) の理論モデル

によれば、指導者行動に対して、それを競技者がどのように認知するかによって、競技者の評価的反応が決定されるが、その過程に競技者の個人差（年齢、性別、心理的特性、および、指導者の言動の規範や魅力）が関与していることが示されている。つまり、褒めるや叱るといった指導者行動に対して、さまざまな個人的要因が関与し合い、受け手が指導者行動を認知、解釈することで、競技者の評価的反応が決まってくると考えることができる。その際、競技者の認知を左右する要因として、競技者と指導者の人間関係が大きな要因の一つである可能性が考えられる。

運動部活動における生徒と指導者の関係については、これまでに多くの研究が行われてきており、中でも、動機づけや活動態度との関連において重要な指摘がされている。青木（1989）によれば、運動部活動からの退部理由を調べた結果、第1理由として「人間関係のあつれき」が最も多く、その半数が指導者との関係を理由に挙げている。植田・高野（2002）は、大学競技者の動機づけに対する外的な要因の中で、「指導者との関係」が57.2%を占め、最も主要な動機づけ要因であったと報告している。また、藤松（1998）は、高等学校の運

動部活動における生徒と指導者の関係と指導に対する生徒の構え（享受体勢）について検討し、生徒と指導者が互いに受容的な関係であることによって自主的で積極的な享受体勢が期待できると述べている。さらに、Kenow and Williams（1999）は、競技者と指導者の関係における適合度（compatibility）<sup>注3）</sup>に着目し、指導者行動の受け手の評価に影響を与える要因として検討している。

以上の先行研究より、運動部活動における生徒の動機づけや活動態度に対して、指導者の関わりや指導者との関係が大きく影響を与えていることが理解できる。そして、指導者がどのような働きかけをしたかというだけでなく、どのような関係にある指導者からの働きかけであり、それを生徒がどのように受け止めたかということが、生徒への伝わり方に大きな影響を与えると推測される。つまり、指導者の言動それ自体ではなく、生徒と指導者との関係によって、生徒の受け止め方や反応が決まってくるのではないかという仮説が考えられる（検討課題1）。この点に関して、第3章（研究1）において検討する。



### 第3節 本章のまとめ

本章では、まず運動部活動の現状と生徒の心理的課題について整理した。学校教育の一環である運動部活動は大きな教育的役割が期待されていると同時に、競技スポーツとしての側面もあわせもつことから、競技力の向上や勝利の追求といった競技成績に対する期待も大きい活動である。そのため、運動部活動の指導者は、教育的な役割と競技的な役割を同時に求められることになるが、競技スポーツとしての意識が高まるほど、指導者はじっくりと育てる指導よりも早期に教え込む指導へと傾いてしまいがちになる。そうした指導環境の中で、生徒の自発性や独創性が育まれにくいことが指摘されている（検討課題2）。

教育的期待や競技的期待の高まりとともに、多くの生徒が積極的に運動部活動へ参加しており、時に過剰なほどに運動部活動に専心することも少なくない。生徒の取り組みがオーバーコミットメント傾向を呈すと、身体的および心理的負担の増大や家庭生活への影響、勉強や趣味との両立などさまざまな支障が生じうる。運動部活動に対する魅力ややりがいといった自分自身の欲求から活動に専心する面もあるが、一方では他者からの期待や願望などが関連し合い活動に影響を与えている側面もあると思われる。生徒本人の欲求よりも他者の欲求に大きく影響を受けているような場合には、生徒の内的な思いが抑圧され、不適応的な状態へとつながっていく。つまり、周囲の期待に応えることのみを優先し、自らの願望や欲求を抑制して活動に打ち込むという過剰適応状態が懸念される（検討課題3）。

以上のような運動部活動の現状より、指導者の関わりと生徒の心理的課題について検討していくにあたって、生徒の運動部活動体験を左右する要因の一つである生徒と指導者の関係に着目して検討していくことが求められる。

#### 注

注1) Siegrist (1996) は、努力—報酬不均衡モデルにおいて、仕事上の努力の程度に対して、その仕事から得られる報酬（経済的・心理的・職歴的報酬）が不足の場合に、より大きなストレス反応が発生すると述べている。

注2) 自己決定理論では、内発的動機づけの先行要因として、有能感・自律性・関係性の3要因を挙げており、この3要因への欲求が満たされることによって内発的に動機づけられていくと述べられている。

注 3) Kenow and Williams (1999) は、競技者と指導者の関係における適合度 (compatibility) に着目し、競技者の目標や性格、信念と、指導者の目標や性格、信念との適合度について尋ねている。

## 第2章 本研究の目的

本研究は、高等学校の運動部活動における指導者の関わりと生徒の心理的成長について検討するものである。特に、生徒と指導者の関係に注目して、どのような生徒と指導者の関係の中で指導者の関わりが生徒の心理的側面に対してどのような影響を与えているのかについて明らかにすることを目的とする。そして、この目的を達成するため、以下の4つの検討課題を設定した。また、各章における研究の流れを Figure2-1 に示した。

### 検討課題 1

生徒の心理的側面への影響に関して、指導者がどのような働きかけをしたかというだけでなく、どのような関係にある指導者からの働きかけであり、それを生徒がどのように受け止めたかということが、生徒への伝わり方に大きな影響を与えると推測される。したがって、指導者の言動それ自体よりも、むしろ生徒と指導者の関係によって、生徒の受け止め方や反応が決まってくることを検証する。なお、検討課題 1 は第3章（研究 1-1）にて検討する。

### 検討課題 2

競技スポーツとしての運動部活動の側面が強調されるにつれて、指導者の管理的な指導もしくは統制的な指導のもと、生徒の自発性や欲求が表現されにくいという指摘より、このような生徒の指導者に対する依存的態度に関して、どのような生徒と指導者の関係の場合に、生徒の依存性が自立の方向へ促進されるのかについて検証する。なお、検討課題 2 は第4章（研究 2-1）にて検討する。

### 検討課題 3

運動部に所属している高校生の多くがほぼ毎日活動をしているというオーバーコミットメント傾向に関して、生徒の自律的な参加動機と他律的な参加動機に着目することによって、生徒の過剰適応状態について検討する。つまり、どのような生徒と指導者の関係の場合に、生徒は過剰適応状態を呈しやすいのか、そして、どのような場合に、自律的な取り組みが促進されるのかについて検証する。なお、検討課題 3 は第5章（研究 3-1）にて検討する。

#### 検討課題 4

上記の検討課題 1, 2, 3 を検証するにあたって、各要因の特徴は生徒のおかれた状況によって変化してくる可能性も考えられる。そのため、生徒の性別や学年、競技水準、競技種目といった生徒の属性による偏りを確認するため、各要因について生徒の属性による特徴を検証する。なお、検討課題 4 は第 3 章（研究 1－2）、第 4 章（研究 2－2）、第 5 章（研究 3－2）において、それぞれの要因に対して検討する。

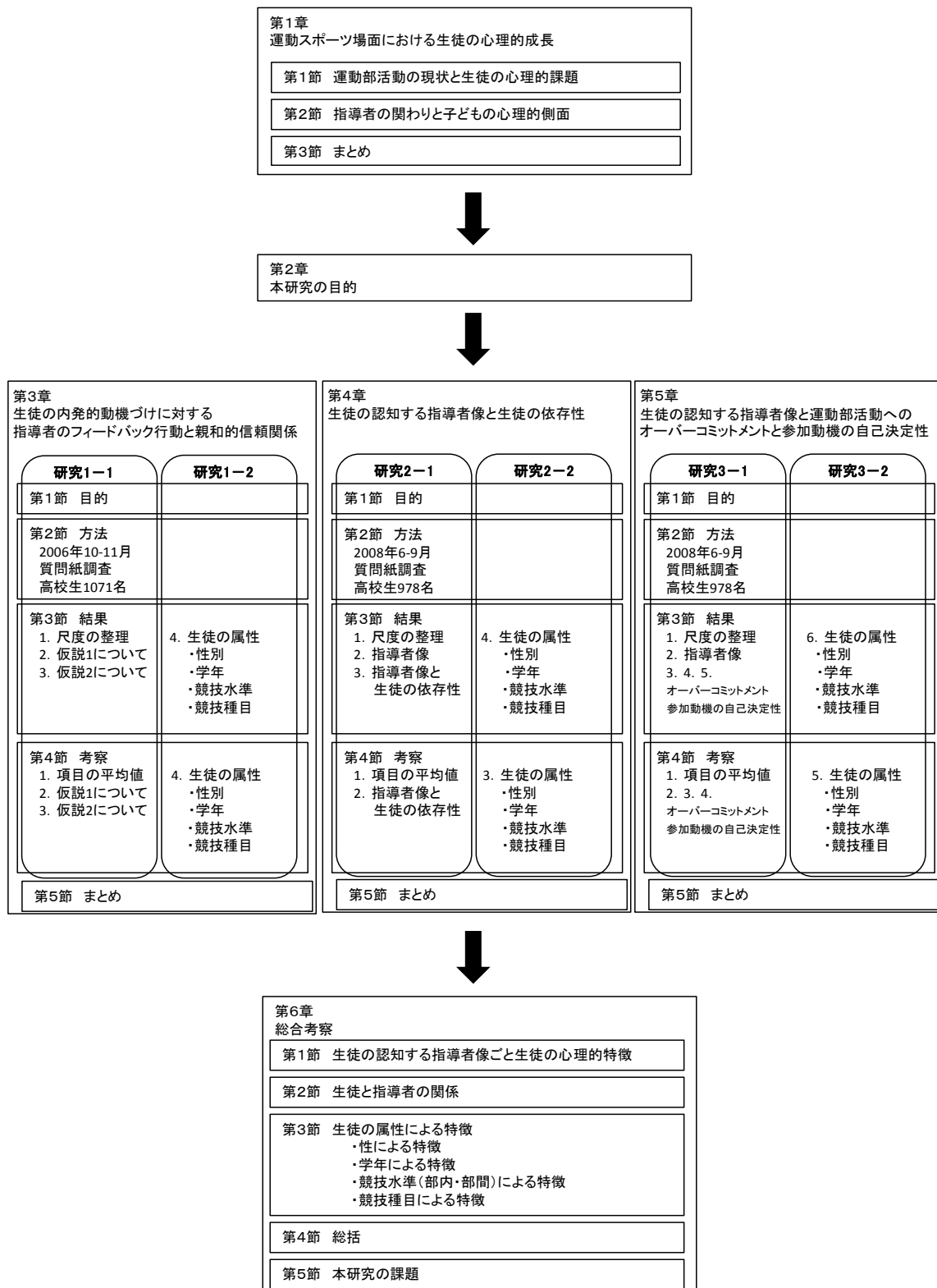


Figure2-1 本研究の流れ

## 初出一覧

### ○研究1-1（第3章）

松井幸太（2014）高校運動部活動における生徒の内発的動機づけ—指導者のフィードバック行動および生徒と指導者の関係に対する生徒の認知からの検討—，スポーツ心理学研究，41(1)，51-63.

### ○研究1-2（第3章第3節4. 第4節4.）

松井幸太（2015）高校運動部活動における生徒の内発的動機づけと指導者のフィードバック行動および生徒と指導者の関係—性別・学年・競技水準・競技種目からの検討—，聖泉論叢，22，71-83.

### ○研究2-1（第4章）

松井幸太（2012）高校運動部活動における指導者の関わりと生徒の依存性，応用教育心理学研究，29(1)，25-35.

### ○研究2-2（第4章第3節4. 第4節3.）

松井幸太・山下一夫（2014）運動部活動における生徒の認知する指導者像と生徒の依存性—性別・学年・競技水準・競技種目からの検討—，鳴門教育大学学校教育研究科紀要，28，121-130.

### ○研究3-1（第5章）

松井幸太（2015）高校運動部活動における生徒の動機づけとオーバーコミットメント—生徒の認知する指導者像からの検討—，応用教育心理学研究，31(2)，39-50.

### ○研究3-2（第5章第3節6. 第4節5.）

松井幸太（2016）運動部活動に対するオーバーコミットメントと参加動機の自己決定性—性別・学年・競技水準・競技種目からの検討—，聖泉論叢，23，印刷中.

### 第3章 生徒の内発的動機づけに対する指導者のフィードバック行動および親和的信頼関係（研究1）

本章では、検討課題1の検証を行う。つまり、指導者の関わりと生徒の心理的側面との関連について検討していく際に、指導者の言動それ自体ではなく、生徒と指導者の関係が生徒の心理的側面にとって、より重要な要因となっていることを確認するものである。生徒の心理的側面については、先行研究を踏まえ、動機づけが運動部活動における生徒の体験の質に大きく関連していることから、内発的動機づけについて取り上げることにする。本章は、生徒と指導者の関係に着目して一連の研究を進めていくための重要な前提として位置づくものとなる。

#### 第1節 目的

本章では、高等学校の運動部活動における生徒の内発的動機づけに対して、指導者のフィードバック行動および生徒と指導者の関係が及ぼす影響について、以下の仮説を検証することを目的とした。第1に、指導者のフィードバック行動に対する生徒の反応は、生徒と指導者の関係によって異なる（仮説1）ことを検証し、第2に、指導者のフィードバック行動は、生徒の内発的動機づけに対して直接的に影響を与えているのではなく、生徒と指導者の関係を通して寄与している（仮説2）ことを検証する。

## 第2節 方法

### 1. 対象者と調査時期

関東地方1都3県の高等学校運動部所属の高校生1071名(高校1年生～3年生, 男子604名, 女子467名)を対象に2006年10月～11月に質問紙調査を実施した。競技種目は球技を中心とした23種目<sup>注1)</sup>であり, 競技水準は地区大会から全国大会まで幅広い。

本調査では, 運動部活動における生徒の内発的動機づけについて生徒と指導者の関係から検討していくため, 少なくとも週3日は指導者が部活動指導にあたっている運動部を対象とした。また, 本研究における「指導者」の多くは学校の教員であるため, 部活動場面だけでなく日常の学校生活場面での関わりをもつ場合がある。そのため, 日常の学校生活場面よりも, 主に部活動場面で指導者と関わることの多い生徒を対象を限定した<sup>注2)</sup>。

### 2. 手続き

調査依頼については, まず部活動の顧問に調査依頼書および質問紙を渡すとともに趣旨を説明した後, 生徒への質問紙調査実施の許可を得た。調査実施にあたっては, 高等学校に本研究者が赴き, 運動部ごとに練習や試合の前後の時間を利用し, 集団調査法で実施した。調査の際, 筆者が生徒に対して調査目的や匿名性, 守秘義務の遵守について説明を行い, 承諾した生徒のみが調査に参加した。質問紙のほとんどがその場で筆者により回収され, 後日回収の場合には, 質問紙は封入された状態で回収された。

### 3. 質問項目

質問紙は, 生徒と指導者の関係を尋ねる20項目(Table3-1), および指導者のフィードバック行動を尋ねる16項目(Table3-2), 運動部活動に対する内発的動機づけを尋ねる12項目(Table3-3)から構成された。また, フェイスシートにおいて, 性別・学年・競技種目・競技歴・現在の指導者のもとでの競技歴・チーム内での役割・競技成績・1週間の生徒の活動日数・1週間の指導者の指導日数・学校生活の中で指導者と関わる場面とその割合(部活動, 授業, 担任など場面ごとに関わる比率)について記入する欄を設けた。

#### (1) 生徒と指導者の関係

生徒と指導者の関係については, これまでにさまざまな観点から議論されており, Carron and Garvie (1978) や Horne and Carron (1985) は, 競技者が求める指導者行動と実際の指導者行動の一致度から生徒と指導者の関係を捉えており, 指導者行動の機能的な側面に着



目している。一方、竹内ほか（1990）は、教師に対する好悪感情によって、教師からの叱責に対する受け止め方が変わる場合があることを報告している。また、佐藤（1998）は、競技者に対するコーチの影響力は競技者がもつコーチへの心情によって異なるという考えに基づき、その心情を規定する要因の検討を行っている。これら2つの研究は、いずれも生徒と指導者の関係を感情面から言及しているものといえる。

さらに、Kenow and Williams（1999）や Williams et al.（2003）は、競技者と指導者の適合度（compatibility）を用いて、指導者行動の認知との関連について調べているが、適合度（compatibility）を尋ねる質問は1項目のみであり、十分な尺度構成はされていない。一方、藤松（1998）は、生徒と指導者の関わりについて、他者認識、他者承認、他者共感、他者信頼の4側面から下位概念を構成し<sup>注3）</sup>、7項目ずつ計28項目の尺度を使用して、生徒と指導者の相互関係を捉えている。

以上の先行研究より、生徒と指導者の関係について、生徒が指導者に対して好意的な感情と信頼感を抱いていることが重要であると考えられる。そのため本研究では、藤松（1998）の尺度を参考に、特に指導者に対する親和性や信頼感を尋ねる項目を利用した。内容的妥当性については、スポーツ心理学を専攻する大学院生8名と大学教員1名で協議の上、確認を行った。具体的な項目内容についてはTable3-1に示した。全20項目に対して4件法（4点：よくあてはまる～1点：あてはまらない）で生徒に回答を求めた。

## （2）指導者のフィードバック行動

運動場面における指導者の指導行動は、マネジメント、直接指導、巡視、相互作用に大別されるが（高橋ほか、1991）、本調査は、生徒に対する指導者の具体的な指導行動を捉えるため、相互作用の一つであるフィードバック行動に着目した。そのため、CBAS（Smith et al., 1978）の質問紙版である Coaching Feedback Questionnaire（CFQ; Amorose and Horn, 2000）を筆者が邦訳し、使用した。試合や練習での生徒のパフォーマンスに対する指導者のフィードバック行動の例を挙げ、実際の普段の指導者のフィードバック行動を表すものとして、どの程度あてはまっているかを尋ねた<sup>注4）</sup>。CFQは、生徒のパフォーマンスの成功場面における3パターンの指導者の反応行動（強化、技術指導を含む強化、非強化）と、生徒のパフォーマンスの失敗場面における5パターンの指導者の反応行動（励まし、技術指導、叱責、叱責を含む技術指導、無視）の合計8パターンの反応行動から構成されている。それぞれの反応行動に関して2項目ずつ、計16項目に対して5件法（5点：とてもよくあてはまる～1点：全くあてはまらない）で生徒に回答を求めた。

### （３）運動部活動に対する内発的動機づけ

生徒の内発的動機づけに関しては、自己決定理論（Deci and Ryan, 1985 ; Ryan and Deci, 2000, 2002）を援用した Hollembeak and Amorose（2005）を参考に、運動部活動場面における内発的動機づけを尋ねるため、The Sport Motivation Scale（SMS ; Pelletier et al., 1995）の項目から内発的動機づけを尋ねる 12 項目を邦訳し、利用した。日本語版 SMS に関しては、濱島・杉山（2000）により、内発的動機づけの因子のみ妥当性と信頼性（ $\alpha=.87$ ）が確認されている。また、杉山（2005）では、因子妥当性が確認されている。SMS における内発的動機づけは、3 つの下位尺度から構成されており、刺激の体験に対する内発的動機づけ、技術の向上に対する内発的動機づけ、知識の習得に対する内発的動機づけの 3 つに分類されている。各下位尺度 4 項目ずつ、計 12 項目に対して 7 件法（7 点：とてもよくあてはまる～1 点：全くあてはまらない）で生徒に回答を求めた。

### 第3節 結果

#### 1. 尺度項目の整理

##### (1) 生徒と指導者の関係

まず、生徒と指導者の関係を尋ねる項目の平均値と標準偏差を Table3-1 に示した。ただし、項目 14 は反転項目のため、得点を反転させた後、計算した。全 20 項目に対して、主因子法による因子分析を行ったところ、固有値が順に 9.43, 1.44 と減衰しており、1 因子構造が適当であると判断された。因子負荷量.40 を基準とし、負荷量の低かった項目 9 を除外した (9. 指導者に言いたいことを遠慮なく言える)。再度 19 項目に対して、1 因子を指定した因子分析 (主因子法) を行い、1 因子解を得た。因子抽出後の累積寄与率は 46.30% であった。なお、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出したところ、.94 であった。因子の得点化にあたっては、19 項目の平均値を親和的信頼関係得点として用いた。

Table3-1 生徒と指導者の関係を尋ねる項目の平均値 (標準偏差) と因子分析の結果 ( $1 \leq M \leq 4$ )

No	項目	M	(SD)	FI
<b>第1因子: 親和的信頼関係 (<math>\alpha = .94</math>)</b>		<b>2.75</b>	<b>(0.59)</b>	
20	指導者を信頼している	3.23	(0.87)	.81
19	指導者の考え方が好きである	2.54	(0.87)	.81
10	指導者には良い所がたくさんある	2.96	(0.83)	.80
16	指導者は良い人である	3.29	(0.77)	.79
4	指導者の性格が好きである	2.60	(0.91)	.77
2	指導者には欠点もあるが全体的には好きである	2.95	(0.85)	.76
17	指導者の存在は現在の自分にとって重要である	3.08	(0.91)	.76
1	指導者と一緒にいると安心する	2.39	(0.90)	.73
8	指導者の生き方が好きである	2.49	(0.86)	.72
15	指導者が困っていたら助けたい	2.94	(0.84)	.67
13	指導者の嫌な面が多少見えても許すことができる	2.71	(0.81)	.64
11	指導者を理解している部分が多い	2.45	(0.80)	.64
6	指導者が嬉しい時、一緒に喜ぶことができる	2.98	(0.85)	.62
3	指導者と考え方が似ているところが多い	2.26	(0.78)	.60
5	指導者に悩み事を相談できる	2.16	(0.95)	.59
14	指導者の言葉を信用していない *	3.34	(0.79)	.59
7	指導者の気持ちがわかる時が多い	2.51	(0.81)	.52
18	言葉にしなくても指導者の気持ちがわかることがある	2.18	(0.87)	.48
12	部活動における目標は指導者と同じである	3.16	(0.88)	.47
削除項目		M	SD	
9	指導者に言いたいことを遠慮なく言える	1.90	(0.89)	

注) \*反転項目

## (2) 指導者のフィードバック行動

指導者のフィードバック行動を尋ねる項目の平均値と標準偏差を Table3-2 に示した。全 16 項目に対して、主因子法による因子分析を行った。固有値が順に 4.38, 3.16, 1.59, 1.05 と減衰し、初期の累積寄与率は順に 27.39%, 47.14%, 57.05%, 63.63%であった。さらに、因子の解釈可能性を考慮し、3 因子構造が適当であると判断された。再度 16 項目に対して、3 因子を指定した因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行ったところ、明確な 3 つの因子が得られた。因子抽出後の累積寄与率は 47.47%であった。各項目の因子負荷量、また因子間相関を Table3-2 に示した。

第 1 因子は、「4.『すばらしいプレーだ。良くボールを見れていたぞ』と言う」、「5.『今日のはすばらしいプレーだったぞ』と言う」などの項目が高い負荷を示した。これらの項目の多くは、成功場面における指導者の称賛や技術指導を含む称賛、また失敗場面での励ましを表す項目であった。そのため、第 1 因子を指導者からの「称賛励まし」と命名した。

Table3-2 指導者のフィードバック行動を尋ねる項目の平均値(標準偏差)と因子分析の結果( $1 \leq M \leq 5$ )

No	項目	M	(SD)	F1	F2	F3
<b>第1因子: 称賛励まし (<math>\alpha = .81</math>)</b>		<b>3.08</b>	<b>(0.84)</b>			
4	「すばらしいプレーだ。良くボールを見れていたぞ」と言う	3.08	(1.27)	<b>.73</b>	.16	-.02
5	「今日のはすばらしいプレーだったぞ」と言う	2.97	(1.26)	<b>.69</b>	.07	.02
3	「いいぞ。今は肘が良く伸びていたな」と言う	3.24	(1.27)	<b>.63</b>	.21	-.02
12	「がんばれ。次は良くなるぞ」と言う	2.47	(1.18)	<b>.62</b>	-.21	.13
7	「大丈夫、続けて行こう」と言う	2.42	(1.24)	<b>.60</b>	-.34	.15
10	「肘がさがっていたから、次はもっと肘を上げていこう」と言う	3.42	(1.28)	<b>.56</b>	.08	.03
1	「いいぞ。良いプレーだ」と言う	3.97	(1.12)	<b>.54</b>	.04	-.18
<b>第2因子: 叱責 (<math>\alpha = .82</math>)</b>		<b>2.96</b>	<b>(1.03)</b>			
11	「肘を伸ばせと何度言ったらわかるんだ」と言う	2.75	(1.43)	-.03	<b>.78</b>	.02
15	「今のはひどいプレーだぞ」と言う	2.76	(1.32)	.00	<b>.71</b>	.04
14	「今のプレーはひどいぞ。もっと頭をおこしてプレーしなさい」と言う	3.00	(1.29)	.16	<b>.70</b>	-.01
9	「なんだそのふざけたプレーは」と言う	2.88	(1.42)	-.14	<b>.70</b>	.03
16	「違う、そうじゃなくて、もっと早くボールを離すんだ」と言う	3.41	(1.33)	.23	<b>.56</b>	-.01
<b>第3因子: 無視 (<math>\alpha = .78</math>)</b>		<b>2.03</b>	<b>(0.87)</b>			
13	あなたのミスについて何も言わない	1.96	(1.08)	.13	-.04	<b>.83</b>
8	あなたのミスを無視する	2.04	(1.15)	.13	-.01	<b>.70</b>
6	あなたの良いプレーについて何も言わない	2.11	(1.19)	-.29	.10	<b>.57</b>
2	あなたの良いプレーを無視する	2.00	(1.06)	-.23	.12	<b>.56</b>
因子間相関				F1	-.03	-.52
				F2		-.06

第2因子には、「11.『肘を伸ばせと何度言ったらわかるんだ』と言う」、「15.『今のはひどいプレーだぞ』と言う」などの項目が高い負荷を示した。これらの項目の多くは、失敗場面における指導者からの叱責、もしくは技術指導を含む叱責を表す項目であった。そのため、第2因子を指導者からの「叱責」と命名した。

第3因子に高い負荷を示した項目は、失敗場面と成功場面の両場面において、指導者の「何も言わない」、「無視する」といった態度を表し、生徒に対して言語的なフィードバックがなされなかったことを示す項目であった。そのため、第3因子を指導者の「無視」と命名した。

なお、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出したところ、第1因子では.81、第2因子では.82、第3因子では.78 であった。因子の得点化にあたっては、各因子を構成する項目の平均値をそれぞれの下位尺度得点として用いた。

### (3) 運動部活動に対する内発的動機づけ

生徒の内発的動機づけを尋ねる項目の平均値と標準偏差を Table3-3 に示した。全 12 項目に対して、主因子法による因子分析を行ったところ、固有値が 6.19, 1.01 と減衰しており、1 因子構造が適当であると判断された。再度 12 項目に対し、1 因子を指定した因子分析（主因子法）を行い、1 因子解を得た。因子抽出後の累積寄与率は 47.31%、Cronbach の  $\alpha$  係数は.91 であった。

Table3-3 生徒の内発的動機づけを尋ねる項目の平均値(標準偏差)と因子分析の結果( $1 \leq M \leq 7$ )

No	項目	M	(SD)	FI
<b>第1因子: 内発的動機づけ (<math>\alpha = .91</math>)</b>		<b>5.48</b>	<b>(1.05)</b>	
9	難しい動きができた時に感じる楽しみや喜びのためである	5.57	(1.43)	.78
12	新しいプレーや技術を発見するのが楽しいからである	5.49	(1.48)	.77
7	自分の能力が高まっていく時に感じる満足感のためである	5.66	(1.44)	.73
8	好きなスポーツをしている時のワクワクするような気分のためである	5.73	(1.46)	.72
10	やったことのない技術を学ぶのが楽しいからである	5.18	(1.53)	.71
11	スポーツに熱中する感覚が好きだからである	5.81	(1.46)	.71
5	自分の弱点を改善できた時の喜びや楽しみのためである	5.67	(1.43)	.68
6	スポーツに集中した時に感じる興奮を求めて行なっている	5.31	(1.56)	.68
4	難しい技術ができるようになった時、満足感を感じられるからである	6.07	(1.21)	.65
2	スポーツについていろいろな新しいことを知るのが楽しいからである	5.35	(1.50)	.64
1	興奮するような経験が楽しいからである	5.50	(1.44)	.63
3	新しい練習の仕方を発見するのが楽しいからである	4.37	(1.61)	.54

SMS における内発的動機づけに関して、Pelletier et al. (1995) は 12 項目を 3 つの下位尺度（刺激の体験に対する内発的動機づけ、技術の向上に対する内発的動機づけ、知識の習得に対する内発的動機づけ）に分類していたが、Li and Harmer (1996) はまとめて 1 つの下位尺度として扱っている。さらに、その後の改定の試みにおいても、内発的動機づけの下位尺度は 3 つではなく、1 つの下位尺度として改定されている (Martens and Webber, 2002; Mallett et al., 2007a, 2007b; Pelletier et al., 2007, 2013)。本分析においても 12 項目の 1 因子構造が確認され、後者と同様の結果であった。したがって、本分析においても、12 項目の平均値を内発的動機づけ得点として用いることとした。

#### (4) 尺度間相関と併存的妥当性

生徒と指導者の親和的信頼関係、指導者のフィードバック行動、生徒の内発的動機づけにおける尺度間の相関係数を求めたところ、Table3-4 の通りとなった。生徒と指導者の親和的信頼関係については、指導者からの称賛励ましおよび内発的動機づけと正の相関 ( $r = .390, .368, p < .001, .001$ ) が、指導者からの無視と負の相関 ( $r = -.356, p < .001$ ) が示された。指導者のフィードバック行動については、指導者の称賛励ましと内発的動機づけとの間で正の相関 ( $r = .195, p < .001$ ) が、指導者の称賛励ましと無視との間、および指導者の無視と内発的動機づけとの間で負の相関 ( $r = -.463, -.127, p < .001, .001$ ) が示された。指導者の叱責と内発的動機づけとの間においても有意な結果がみられたが、相関係数は低かった ( $r = .062, p < .05$ )。これらの結果は、内発的動機づけが、指導者の支持的なフィードバックと正の関係にあり、指導者の無視と負の関係があることを示す先行研究 (Amorose and Horn, 2000) と一致しており、本調査における尺度の併存的妥当性が確認された。

Table3-4 各下位尺度間の相関分析の結果

		生徒と指導者の 親和的信頼関係	指導者のフィードバック行動		
			称賛励まし	叱責	無視
指導者の フィードバック行動	称賛励まし	.390 ***			
	叱責	n.s.	n.s.		
	無視	-.356 ***	-.463 ***	n.s.	
生徒の内発的動機づけ		.368 ***	.195 ***	.062 *	-.127 ***

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

## 2. 親和的信頼関係ごとの指導者のフィードバック行動と生徒の内発的動機づけの関係

指導者のフィードバック行動が生徒の内発的動機づけに及ぼす影響を生徒と指導者の親和的信頼関係ごとに検討するため、生徒と指導者の親和的信頼関係の尺度得点の平均値を基準に高群と低群に分類した。高群と低群それぞれの尺度得点の平均値と標準偏差をTable3-5に示した。

各群における下位尺度の平均値の差を  $t$  検定により確認したところ、指導者からの叱責を除く、全ての下位尺度得点において、有意であった（称賛励まし,  $t(1069) = 10.26, p < .001$ ; 無視,  $t(1069) = 9.50, p < .001$ ; 内発的動機づけ,  $t(1069) = 10.07, p < .001$ ）。親和的信頼関係の高群は低群よりも、称賛励ましと内発的動機づけが有意に高く、無視が有意に低かった。

次に、本章（研究1）における仮説1を検証するため、指導者のフィードバック行動と生徒の内発的動機づけとの関係が、生徒と指導者の親和的信頼関係によって異なることを確認した。つまり、親和的信頼関係の高群と低群それぞれにおいて、指導者のフィードバック行動を独立変数、生徒の内発的動機づけを従属変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。

結果は、Table3-6に示すように、高群と低群のいずれにおいても有意であった（高群,  $F(2, 559) = 5.90, p < .01$ ; 低群,  $F(1, 507) = 7.17, p < .01$ ）。なお、重回帰分析が有意であった結果をFigure3-1に示した。内発的動機づけに対して、称賛励ましは高群と低群の両群において弱い正の関係に、叱責は高群のみにおいて弱い正の関係にあることが示された。ただし、その説明率は両群ともに低く、高群では1.7%、低群では1.2%に留まった。なお、多重共線性の確認を行ったところ、高群では  $VIF = 1.00$ 、低群では  $VIF = 1.00$  であり、多重共線性はなかった。

Table3-5 生徒と指導者の親和的信頼関係ごとの各下位尺度得点の平均値（標準偏差）

			指導者のフィードバック行動			生徒の内発的動機づけ
			称賛励まし	叱責	無視	
生徒と指導者の親和的信頼関係	高得点群	$M$	3.32	2.94	1.80	5.77
	[ $n = 562$ ]	( $SD$ )	(0.79)	(1.04)	(0.77)	(0.93)
	低得点群	$M$	2.82	2.98	2.28	5.15
	[ $n = 509$ ]	( $SD$ )	(0.81)	(1.02)	(0.90)	(1.07)
$t$ 値			10.26***	n.s.	9.50***	10.07***

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Table3-6 生徒と指導者の親和的信頼関係ごとの内発的動機づけに対する重回帰分析の結果

従属変数	独立変数	指導者のフィードバック行動			$R^2$
		称賛励まし	叱責	無視	
内発的動機づけ	親和的信頼関係高得点群 $\beta$	.121**	.084*		.017**
	親和的信頼関係低得点群 $\beta$	.118**			.012**

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

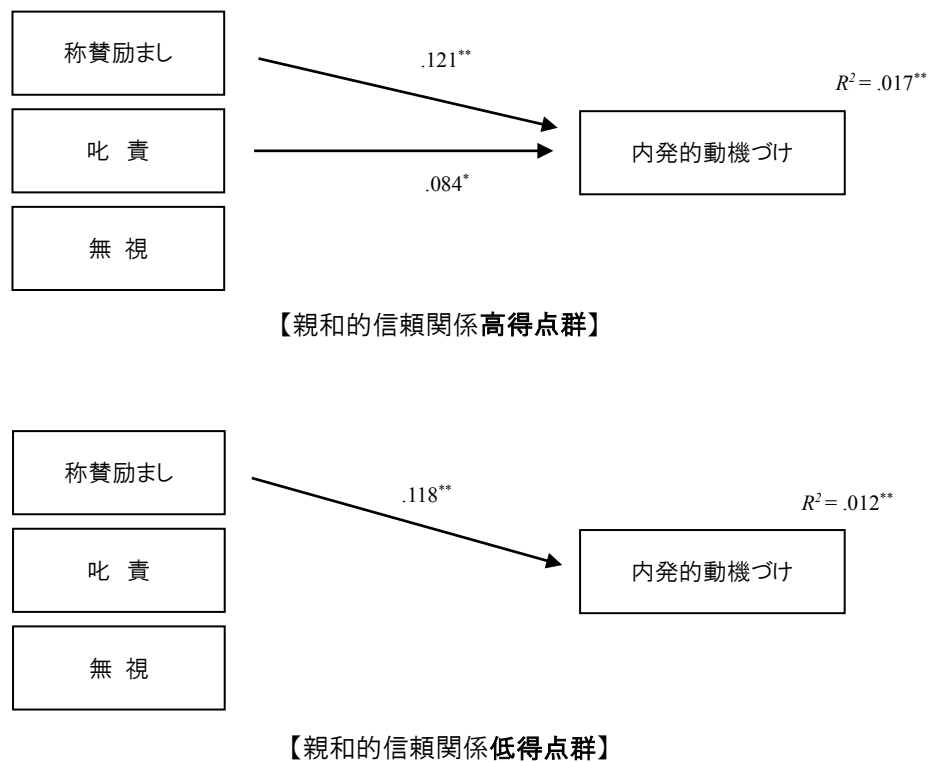


Figure3-1 生徒と指導者の親和的信頼関係ごとの内発的動機づけに対する重回帰分析の結果  
(\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ )



### 3. 生徒の内発的動機づけに対する指導者のフィードバック行動および親和的信頼関係

本章（研究 1）における仮説 2 を検証するため、指導者のフィードバック行動が、生徒と指導者の関係を介在して、生徒の内発的動機づけに影響を与えているかについて検討した。まず、指導者のフィードバック行動の称賛励まし、叱責、無視の 3 因子を独立変数、生徒と指導者の親和的信頼関係を従属変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）を行ったところ、Table3-7 に示すように、結果は有意であった（ $F(2, 1068) = 126.37, p < .001$ ）。親和的信頼関係に対して、称賛励ましは正の関係に、無視が負の関係にあることが示された。なお、多重共線性の確認を行ったところ、 $VIF = 1.27$  であり、多重共線性はなかった。

次に、指導者のフィードバック行動の 3 因子と親和的信頼関係を独立変数、生徒の内発的動機づけを従属変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）を行い、Table3-7 に示すように、有意な結果が得られた（ $F(2, 1068) = 87.85, p < .001$ ）。生徒の内発的動機づけに対して、指導者からの叱責が弱い正の関係に、そして親和的信頼関係が中程度の正の関係にあることが示された。指導者からの称賛励ましおよび無視に関しては、内発的動機づけに対する直接的な関係は認められなかった。なお、多重共線性の確認を行ったところ、 $VIF = 1.00$  であり、多重共線性はなかった。

一連のパス解析において有意であった結果を Figure3-2 に示した。

Table3-7 生徒の内発的動機づけに対するパス解析の結果

従属変数	独立変数	指導者のフィードバック行動			生徒と指導者の親和的信頼関係	$R^2$
		称賛励まし	叱責	無視		
親和的信頼関係	$\beta$	.287***	n.s.	-.222***		.190***
内発的動機づけ	$\beta$	n.s.	.075**	n.s.	.371***	.140***

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

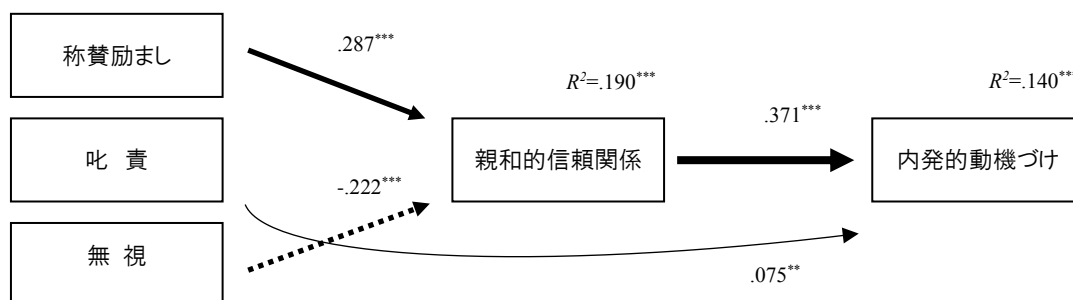


Figure3-2 生徒の内発的動機づけに対するパス解析の結果(\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ )

#### 4. 生徒の属性による影響

本章では、指導者のフィードバック行動および親和的信頼関係と生徒の内発的動機づけとの関係について検討を行った。その際、これらの各要因が生徒の属性によって異なった特徴を示すことも考えられる。つまり、生徒の性別や学年、競技水準や競技種目といった生徒一人ひとりのおかれた状況によって、異なった特徴を示す可能性が考えられる。そこで本節では、検討課題4より、生徒の性・学年・競技水準・競技種目の各属性による偏りを確かめるため、以下の通り、分析を行った。

##### (1) 学年と性による影響

各下位尺度得点に関して、学年ごとの平均値と標準偏差を男女別に Table3-8 に示した。学年と性による影響を検討するため、学年と性を独立変数とし、各下位尺度得点を従属変数とした2要因分散分析（被験者間計画）をそれぞれ行った。

その結果、いずれの下位尺度得点においても有意な交互作用がみられなかったため、それぞれ主効果の確認を行った。指導者との親和的信頼関係と指導者の無視に関しては、学年と性による有意な主効果が確認された（学年、 $F(2, 1051) = 34.86, 4.25, p < .001, .05$ ；性、 $F(1, 1051) = 4.19, 11.49, p < .05, .001$ ）。指導者との親和的信頼関係に関しては、学年に対する多重比較（Bonferroni 法）の結果、3年生のほうが1年生および2年生よりも有意に高かった（ $p < .001, .001$ ）。また性差については、女子のほうが男子よりも有意に高かった。指導

Table3-8 学年と性による各下位尺度得点の平均値（標準偏差）および分散分析の結果

下位尺度	性	男子			女子			分散分析( $F$ 値)		
	学年 [ $n$ ]	1年生 [276]	2年生 [284]	3年生 [40]	1年生 [231]	2年生 [204]	3年生 [22]	性	学年	交互作用
親和的信頼感	$M$	2.63	2.70	3.28	2.74	2.81	3.41	4.19 *	34.86 ***	n.s.
	( $SD$ )	(0.55)	(0.55)	(0.33)	(0.61)	(0.62)	(0.33)	男子<女子	1,2年<3年	
称賛励まし	$M$	3.01	3.02	3.28	3.20	3.10	3.36	n.s.	n.s.	n.s.
	( $SD$ )	(0.90)	(0.78)	(0.77)	(0.83)	(0.84)	(0.78)			
叱責	$M$	2.93	3.01	3.07	2.92	2.97	2.81	n.s.	n.s.	n.s.
	( $SD$ )	(0.95)	(1.03)	(0.91)	(1.13)	(1.06)	(0.98)			
無視	$M$	2.15	2.12	1.90	1.93	1.90	1.48	11.49 ***	4.25 *	n.s.
	( $SD$ )	(0.88)	(0.93)	(0.75)	(0.83)	(0.81)	(0.62)	男子>女子	1,2年>3年	
内発的動機づけ	$M$	5.44	5.48	5.88	5.44	5.46	5.98	n.s.	5.74 **	n.s.
	( $SD$ )	(1.06)	(1.04)	(0.82)	(1.14)	(0.97)	(0.92)		1,2年<3年	

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

者の無視に関しては、学年に対する多重比較（Bonferroni 法）の結果、1 年生および 2 年生のほうが 3 年生よりも有意に高かった ( $p < .05, .05$ )。また性差については、男子のほうが女子よりも有意に高かった。生徒の内発的動機づけに関しては、学年による有意な主効果が確認され ( $F(2, 1051) = 5.74, p < .01$ )、多重比較（Bonferroni 法）の結果、3 年生のほうが 1 年生および 2 年生よりも有意に高かった ( $p < .01, .01$ )。指導者の称賛励ましと叱責に関しては、有意な主効果は確認されなかった。

## （２）部内における生徒個人の競技水準と性による影響

部内における生徒個人の競技水準ごとの各下位尺度得点の平均値と標準偏差を男女別に Table3-9 に示した。部内における生徒個人の競技水準については、生徒の回答をもとにレギュラー・準レギュラー・非レギュラーの 3 つに分類した。部内における生徒個人の競技水準と性による影響を検討するため、競技水準（部内）と性を独立変数とし、各下位尺度得点を従属変数とした 2 要因分散分析（被験者間計画）をそれぞれ行った。

その結果、指導者との親和的信頼関係において有意な交互作用が確認された ( $F(2, 925) = 4.62, p < .01$ )。そこで単純主効果の検定を行ったところ、競技水準（部間）による影響は男子において有意であり ( $F(2, 925) = 14.78, p < .001$ )、多重比較（Bonferroni 法）の結果、非レギュラーよりもレギュラーと準レギュラーの生徒のほうが、指導者との親和的信頼関係は有意に高かった。また性による影響は非レギュラーにおいて有意であり ( $F(1, 925) =$

Table3-9 競技水準（部内）と性による各下位尺度得点の平均値（標準偏差）および分散分析の結果

下位尺度	性	男子			女子			分散分析( $F$ 値)		
	競技水準(部内) [ $n$ ]	1レギュ [221]	2.準 [136]	3.非 [205]	1レギュ [212]	2.準 [74]	3.非 [83]	性	競技水準 (部内)	交互作用
親和的信頼感	$M$ ( $SD$ )	2.84 (0.58)	2.77 (0.49)	2.54 (0.56)	2.87 (0.61)	2.74 (0.57)	2.81 (0.65)	— 非: 男子 < 女子 / 男子: レギュ, 準 > 非	—	4.62 **
称賛励まし	$M$ ( $SD$ )	3.10 (0.82)	2.96 (0.77)	2.88 (0.85)	3.12 (0.84)	3.06 (0.88)	3.09 (0.84)	n.s.	n.s.	n.s.
叱責	$M$ ( $SD$ )	2.89 (1.01)	3.10 (0.89)	2.99 (0.94)	2.85 (1.07)	3.26 (1.19)	2.84 (1.00)	n.s.	6.60 *** レギュ < 準	n.s.
無視	$M$ ( $SD$ )	1.99 (0.88)	2.14 (0.81)	2.31 (0.93)	1.86 (0.81)	1.89 (0.87)	1.88 (0.78)	18.90 *** 男子 > 女子	3.20 * レギュ < 非	n.s.
内発的動機づけ	$M$ ( $SD$ )	5.63 (1.09)	5.46 (1.03)	5.35 (0.98)	5.50 (1.08)	5.25 (0.96)	5.30 (1.17)	n.s.	5.12 ** レギュ > 非	n.s.

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

1. レギュ= レギュラー, 2. 準= 準レギュラー, 3. 非= 非レギュラー

13.21,  $p < .001$ ), 女子のほうが男子よりも有意に高かった。

有意な交互作用が確認されなかった下位尺度に関しては、それぞれ主効果の確認を行った。指導者の無視に関して、競技水準（部内）と性による有意な主効果が確認された（競技水準（部内）,  $F(2, 1051) = 18.90, p < .001$ ; 性,  $F(1, 1051) = 3.20, p < .05$ ）。競技水準（部内）に対する多重比較（Bonferroni 法）の結果、レギュラーよりも非レギュラーの生徒のほうが有意に高かった ( $p < .05$ )。また性差については、男子のほうが女子よりも有意に高かった。また指導者の叱責と生徒の内発的動機づけに関しては、競技水準（部内）による有意な主効果が確認された ( $F(2, 1051) = 6.60, 5.12, p < .001, .01$ )。多重比較（Bonferroni 法）の結果、指導者の叱責ではレギュラーよりも準レギュラーの生徒のほうが有意に高く ( $p < .01$ )、生徒の内発的動機づけでは非レギュラーよりもレギュラーの生徒のほうが有意に高かった ( $p < .05$ )。指導者の称賛励ましに関しては、有意な主効果は確認されなかった。

### （３）部全体としての競技水準と性による影響

部全体としての競技水準ごとの各下位尺度得点の平均値と標準偏差を男女別に Table3-10 に示した。部全体としての競技水準については、大会への出場経験をもとに地区大会水準・都県大会水準・全国大会水準の 3 つに分類した。部全体としての競技水準と性による影響を検討するため、競技水準（部間）と性を独立変数とし、各下位尺度得点を従属変数とした 2 要因分散分析（被験者間計画）をそれぞれ行った。

その結果、指導者との親和的信頼関係と生徒の内発的動機づけにおいて有意な交互作用が確認された ( $F(2, 966) = 4.40, 4.64, p < .05, .01$ )。そこで単純主効果の検定を行ったところ、指導者との親和的信頼関係に関しては、競技水準（部間）の影響は男子において有意であり ( $F(2, 966) = 23.20, p < .001$ )、多重比較（Bonferroni 法）の結果、地区大会水準よりも都県大会水準の部活動の生徒ほうが有意に高く ( $p < .01$ )、都県大会よりも全国大会水準の部活動の生徒のほうが有意に高かった ( $p < .001, .001$ )。また、性による影響は地区大会および都県大会水準の部活動において有意であり ( $F(1, 966) = 15.17, 6.08, p < .001, .05$ )、いずれも女子のほうが男子よりも有意に高かった。

生徒の内発的動機づけに関しては、競技水準（部間）の影響は女子において有意であり ( $F(2, 966) = 4.96, p < .01$ )、多重比較（Bonferroni 法）の結果、全国大会よりも地区大会および都県大会水準の部活動の生徒のほうが有意に高かった ( $p < .05, .01$ )。また、性による影響は全国大会水準の部活動において有意であり ( $F(1, 966) = 8.54, p < .01$ )、男子のほうが女子よりも有意に高かった。

Table3-10 競技水準(部間)と性による各下位尺度得点の平均値(標準偏差)および分散分析の結果

下位尺度	性	男子			女子			分散分析( <i>F</i> 値)		
	競技水準(部間)	1.地区	2.都県	3.全国	1.地区	2.都県	3.全国	性	競技水準(部間)	交互作用
	[ <i>n</i> ]	[215]	[283]	[76]	[162]	[189]	[47]			
親和的信頼感	<i>M</i>	2.57	2.73	3.09	2.81	2.86	2.96	—	—	4.40 *
	( <i>SD</i> )	(0.61)	(0.50)	(0.47)	(0.61)	(0.59)	(0.68)	地区:都県:男子<女子/男子:地区<都県<全国		
称賛励まし	<i>M</i>	3.01	3.00	3.08	3.20	3.12	3.16	4.13 *	n.s.	n.s.
	( <i>SD</i> )	(0.81)	(0.85)	(0.81)	(0.84)	(0.84)	(0.86)	男子<女子		
叱責	<i>M</i>	2.76	3.06	3.12	2.88	2.89	3.28	n.s.	6.77 ***	n.s.
	( <i>SD</i> )	(0.90)	(0.97)	(1.07)	(1.11)	(1.10)	(1.07)	地区<都県, 全国		
無視	<i>M</i>	2.17	2.13	2.09	1.96	1.82	1.66	21.80 ***	n.s.	n.s.
	( <i>SD</i> )	(0.89)	(0.90)	(0.85)	(0.90)	(0.77)	(0.62)	男子>女子		
内発的動機づけ	<i>M</i>	5.41	5.56	5.59	5.53	5.53	5.02	—	—	4.64 **
	( <i>SD</i> )	(1.03)	(0.97)	(1.25)	(1.02)	(1.00)	(1.42)	全国:男子>女子 / 女子:地区, 都県>全国		

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

1. 地区= 地区大会水準, 2. 都県= 都県大会水準, 3. 全国= 全国大会水準

有意な交互作用が確認されなかった下位尺度に関しては、それぞれ主効果の確認を行った。指導者の叱責に関して、競技水準(部間)による有意な主効果が確認され ( $F(1, 966) = 6.77, p < .001$ )、多重比較(Bonferroni法)の結果、地区大会よりも都県大会および全国大会水準の部活動の生徒のほうが有意に高かった ( $p < .05, .001$ )。また指導者の称賛励ましと無視に関しては、性による有意な主効果が確認された ( $F(1, 966) = 4.13, 21.80, p < .05, .001$ )。指導者の称賛励ましでは女子のほうが男子よりも有意に高く、反対に、無視では男子のほうが女子よりも有意に高かった。

#### (4) 競技種目と性による影響

競技種目ごとの各下位尺度得点の平均値と標準偏差を男女別に Table3-11 に示した。競技種目については、集団種目と個人種目の2つに分類した<sup>注5)</sup>。競技種目と性による影響を検討するため、競技種目と性を独立変数とし、各下位尺度得点を従属変数とした2要因分散分析(被験者間計画)をそれぞれ行った。

その結果、指導者との親和的信頼関係と指導者の叱責において有意な交互作用が確認された ( $F(1, 1067) = 14.25, 8.76, p < .001, .01$ )。そこで単純主効果の検定を行ったところ、指導者との親和的信頼関係に関しては、競技種目による影響は男子において有意であり ( $F(1, 1067) = 21.77, p < .001$ )、個人種目よりも集団種目の生徒のほうが有意に高かった。また、性による影響は個人種目において有意であり ( $F(1, 966) = 24.75, p < .001$ )、女子のほうが男

Table3-11 競技種目と性による各下位尺度得点の平均値(標準偏差)および分散分析の結果

下位尺度	性	男子		女子		分散分析( $F$ 値)		
	競技種目 [ $n$ ]	集団種目 [398]	個人種目 [206]	集団種目 [239]	個人種目 [228]	性	競技種目	交互作用
親和的信頼関係	$M$	2.78	2.55	2.78	2.83	—	—	14.25 ***
	( $SD$ )	(0.52)	(0.62)	(0.59)	(0.64)	個人: 男子 < 女子 / 男子: 集団 > 個人		
称賛励まし	$M$	2.89	3.29	3.04	3.28	n.s.	37.18 **	n.s.
	( $SD$ )	(0.79)	(0.87)	(0.81)	(0.85)	集団 < 個人		
叱責	$M$	3.03	2.89	3.18	2.67	—	—	8.76 **
	( $SD$ )	(0.92)	(1.09)	(1.05)	(1.07)	個人: 男子 > 女子 / 女子: 集団 > 個人		
無視	$M$	2.20	1.98	1.95	1.86	12.08 ***	8.33 **	n.s.
	( $SD$ )	(0.88)	(0.92)	(0.85)	(0.78)	男子 > 女子	集団 > 個人	
内発的動機づけ	$M$	5.59	5.28	5.52	5.41	n.s.	10.00 **	n.s.
	( $SD$ )	(0.98)	(1.12)	(1.06)	(1.06)	集団 > 個人		

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

子よりも有意に高かった。

指導者の叱責に関しては、競技種目による影響は女子において有意であり ( $F(1, 1067) = 30.02, p < .001$ )、個人種目よりも集団種目の生徒のほうが有意に高かった。また、性による影響は個人種目において有意であり ( $F(1, 1067) = 5.25, p < .01$ )、男子のほうが女子よりも有意に高かった。

有意な交互作用が確認されなかった下位尺度に関しては、それぞれ主効果の確認を行った。指導者の無視に関して、競技種目と性による有意な主効果が確認された。競技種目については、個人種目よりも集団種目の生徒のほうが有意に高く ( $F(1, 1067) = 8.33, p < .01$ )、また性については、男子のほうが女子よりも有意に高かった ( $F(1, 1067) = 12.08, p < .001$ )。指導者の称賛励ましと生徒の内発的動機づけに関しては、競技種目による有意な主効果が確認された ( $F(1, 1067) = 37.18, 10.00, p < .001, .01$ )。指導者の称賛励ましでは、個人種目の生徒のほうが集団種目の生徒よりも有意に高く、反対に、生徒の内発的動機づけでは集団種目の生徒のほうが個人種目の生徒よりも有意に高かった。

## 第4節 考察

### 1. 下位尺度の各項目の平均値の検討

はじめに、尺度ごとに各項目の平均値より、全体の傾向を確認した。

#### (1) 生徒と指導者の親和的信頼関係

生徒と指導者の親和的信頼関係を尋ねる項目に関しては、Table3-1 に示すように平均値の高かった項目は、「14. 指導者の言葉を信用していない」( $M = 3.34$ , 反転項目), 「16. 指導者は良い人である」( $M = 3.29$ ), 「20. 指導者を信頼している」( $M = 3.23$ )であり、生徒が指導者に対して好意的な認識をしており、信頼を示す項目が多かった。

反対に、平均値の低かった項目は、「5. 指導者に悩み事を相談できる」( $M = 2.16$ ), 「18. 言葉にしなくても指導者の気持ちがわかることがある」( $M = 2.18$ ), 「3. 指導者と考え方が似ているところが多い」( $M = 2.26$ )であった。このことから、信頼できる指導者や良い指導者であっても、生徒が指導者に悩み事を相談したり、言葉なくして気持ちを理解したりするということ自体がなかなか難しいことだと推測される。また、平均値の低かった項目には、生徒と指導者の対等な人間関係を要する項目が多く、本調査の対象である高校生が、高等学校の教員である指導者と同じ思考や感情を共有することは、やや難しい面があると思われる。

#### (2) 指導者のフィードバック行動

指導者のフィードバック行動を尋ねる項目に関しては、Table3-2 に示すように平均値の高かった項目は、「1. 『いいぞ。良いプレーだ』と言う」( $M = 3.97$ ), 「12. 『違う、そうじゃなくて、もっと早くボールを離すんだ』と言う」( $M = 3.41$ )であった。生徒のプレーに対して正の強化を加えたり、技術的な情報をフィードバックしたりする項目が比較的高い得点を示しているが、それでも中央値(3.00)を上回った項目は4項目のみであり、全体的に低く得点をつけた生徒が多かった。このことは、CFQが指導者の具体的な声かけを例に挙げ、日頃の指導者のフィードバック行動について尋ねているため、競技種目や状況に応じて表現が異なったり、話し言葉のニュアンスが一致しなかったりといったことから、「とてもよくあてはまる(5点)」や「よくあてはまる(4点)」と回答する生徒が少なかった可能性も考えられる。

平均値の低かった項目には、「13. あなたのミスについて何も言わない」( $M = 1.96$ ), 「2. あなたの良いプレーを無視する」( $M = 2.00$ ), 「8. あなたのミスは無視する」( $M = 2.04$ ), 「6. あなたの良いプレーについて何も言わない」( $M = 2.11$ )であり、どの項目も生徒の

プレーの成功や失敗に対して指導者が何も言わないあるいは無視をするという内容であった。よって、本調査の対象となる運動部の場合、生徒のプレーの成功に対して指導者が褒めるといった強化をしない、もしくはプレーの失敗に対して無視するといったことが少ないと認知している生徒が多いと考えられる。

### (3) 運動部活動に対する内発的動機づけ

運動部活動に対する内発的動機づけを尋ねる項目に関しては Table3-3 に示すように、平均値の高かった項目は、「4. 難しい技術ができるようになった時、満足感を感じられるからである」( $M=6.07$ )、「11. スポーツに集中する感覚が好きだからである」( $M=5.81$ )であった。全体として、ほぼ全ての項目において平均値が 5.00 以上であり(中央値 = 4.00)、生徒の内発的動機づけが高い様子がうかがえる。このことは、本調査では週 3 日以上活動を行っている部活動を対象としており、運動部活動に熱心に取り組んでいる運動部を選定したことが関連していると思われる。

## 2. 親和的信頼関係ごとの指導者のフィードバック行動と生徒の内発的動機づけの関係

まず、仮説 1 を検証するため、生徒と指導者の関係によって、生徒の内発的動機づけに対する指導者のフィードバック行動の影響が異なるかどうかを検討した。生徒と指導者の関係を親和的信頼関係の高群と低群に分類したところ、各群の特徴として、高群は低群よりも、指導者からの称賛励ましが多く、無視が少ないと生徒が認知していること、また生徒の内発的動機づけが高いことが示された。そして、内発的動機づけに対する指導者のフィードバック行動の影響については、指導者の称賛励ましが高群と低群の両群において弱い正の関係に、叱責が高群のみにおいて弱い正の関係にあることが確認された。

先行研究では、指導者の称賛や励ましといった支持的なフィードバック行動が生徒の内発的動機づけと正の関係にあり、注意や叱責といった懲罰的なフィードバック行動が負の関係にあることが知られている (Black and Weiss, 1992; Amorose and Horn, 2000)。本研究における称賛励ましに関しても、生徒の内発的動機づけに対して肯定的に働くことが示されている点において、先行研究を支持する結果であった。

しかし、本調査における指導者の叱責に関しては、生徒の内発的動機づけとの間に負の関係はみられず、むしろ高群において生徒の内発的動機づけと弱いながらも正の関係があることが示された。このことから、注意や叱責といった懲罰的なフィードバック行動が生徒の内発的動機づけの低下を招くという先行研究とは異なり、注意や叱責であっても生徒



と指導者の親和的信頼関係が築けている場合には、肯定的に働く可能性があるということが示された点において本結果は意義深いといえる。

名取（2007）の結果においても、肯定的フィードバックだけでなく、否定的なフィードバックも生徒のやる気を高める方向に働いていることが確認されているが、本結果は指導者からの否定的なフィードバックが効果的に作用するために、生徒と指導者の親和的信頼関係が重要であることを示した結果であるといえる。名取（2007）によれば、指導者の言葉かけが拒絶的な理由によるものとして子どもに伝わると、嫌悪感情が喚起され、やる気が低下する。一方で、教授的な理由によるものとして伝わると、安堵感情を高め、やる気につながることを示されている。これらの結果を踏まえると、指導者の言葉かけを拒絶的な理由としてではなく、教授的な理由として受け止めるためには、生徒と指導者の親和的信頼関係が重要であり、その親和的信頼関係が生徒のやる気に関連していると考えられる。

さらに吉川・三宮（2007）の研究結果について、教師からの言葉かけを生徒と教師の関係に着目して見直してみると、やる気が出たと報告された言葉かけの多くは指導者との関係において温かみを感じられる言葉であったのに対し、やる気をなくしたと報告された言葉かけは生徒と指導者の冷淡な関係を表す言葉が多く含まれていたと考えられる。

つまり、同じフィードバック行動であっても、生徒と指導者の親和的信頼関係の有り様によって、生徒への伝わり方が異なると考えられる。西山（2003）は、教師の生徒に対する叱りを効果的に機能させる要因の一つとして「ラポート」を挙げている。また中谷ほか（2007）は、教師と生徒の良好な関係が叱責場面における動機づけの維持に貢献すると述べている。

したがって、指導者からの注意や叱責といった厳しい指導であっても、指導者の意図を察する親和的信頼関係がある場合には、指導者からの注意や叱責が生徒の動機づけの低下の要因とはならず、むしろさらなる活動の意欲へとつながっていくことが示唆された。よって、仮説1は支持されたといえる。

### 3. 生徒の内発的動機づけに対する指導者のフィードバック行動および親和的信頼関係

次に、仮説2を検証するため、指導者のフィードバック行動が生徒の内発的動機づけに対して直接的に影響を与えているのではなく、生徒と指導者の関係を通して寄与していることを検討した。本結果より、指導者のフィードバック行動が、生徒と指導者の親和的信頼関係に影響を与えており、さらに、親和的信頼関係が生徒の内発的動機づけに寄与して

いることが確認され、仮説 2 は支持された。

これまでの動機づけ研究においても関係性 (relatedness) は、動機づけの 1 つの要因として理解されてきた。既述の自己決定理論<sup>注 6)</sup> (Deci and Ryan, 1985 ; Ryan and Deci, 2000, 2002) だけでなく、Maslow (1954) の欲求理論を修正した E.R.G.理論 (existence, relatedness and growth theory ; Alderfer, 1969) においても、関係性 (relatedness) が満たされることによって、自己の成長欲求 (growth) を満たすように導かれていくことが説明されている。本結果においても、高等学校の運動部活動における生徒と指導者の関係が、内発的動機づけに対して正の関係にあることが確認された。

また、内発的動機づけに対する影響力に関して、指導者のフィードバック行動からの直接の影響は少なく、生徒と指導者の親和的信頼関係からの影響のほうが大きかった。指導者のフィードバック行動の直接的な影響がわずかであったことに関して、先述の理論モデル (Smoll and Smith, 1989: Figure1-1, p.9) を援用すれば、指導者のフィードバック行動に対する生徒の認知は一樣ではなく、指導者のフィードバック行動それ自体が生徒の内発的動機づけに一義的に作用しているわけではないと考えられる。青木 (2011) は、重要他者からの褒めが大切であり、褒められる前までの褒め手との関係性が動機づけに影響を与えていると述べ、また北山ほか (2008) は、コーチの言語や行動によって選手が動機づけられていく過程とは、両者の関係性の変化によってもたらされると述べており、どちらも指導者との関係について言及しているものである。これらの先行研究からは重要他者の存在や指導者との関係の重要性が述べられており、本結果では、その指導者との関係について親和性と信頼感の観点から検討し、内発的動機づけへの影響を説明することができた。ただし、その説明率が低かったことに関しては、今後の課題である。

なお、指導者の叱責に関しては、内発的動機づけへの直接の影響が確認されたが、この結果に対しては、本調査における対象者の特徴を考慮する必要があると考えられる。つまり、今回の対象者の親和的信頼関係得点の平均値が 2.75 であり、中央値 (2.50) よりも高い値であったことから、全体として指導者に対する親和的信頼感の高い生徒が多かったと考えられる。親和的信頼関係の高群と低群による重回帰分析では、高群のみにおいて叱責と内発的動機づけの正の関係が示されたが、全体としても指導者に対する親和的信頼感の高い本調査の対象者にとって、同様の傾向がみられたと考えることができる。

最後に、指導者のフィードバック行動に関して、生徒と指導者の親和的信頼関係に対して称賛励ましは肯定的に、無視が否定的に作用することが示されたが、叱責に関しては有

意な結果はみられなかった。このことは、叱責することが必ずしも生徒と指導者の親和的信頼関係を損なうのではないということを示す重要な結果であると考えられる。つまり、親和的信頼関係に対してネガティブに作用しているのは叱責ということではなく、むしろ生徒に対して褒めることもせず、叱ることもしないという非強化や無視といった放任的な指導であることが示された。

以上のことから、生徒と指導者の親和的信頼関係を築くために、指導者のフィードバック行動の質が重要な役割を果たしており、生徒と指導者の親和的信頼関係が高まることによって、間接的に生徒の内発的動機づけに寄与していることが示唆された。

#### 4. 各要因に対する生徒の属性による影響

##### (1) 性による影響

性による影響に関しては、一部の条件間を除き概ね、指導者との親和的信頼関係と指導者の無視において、有意な偏りが示された。まず、指導者との親和的信頼関係については、男子よりも女子のほうが高かった。特に、非レギュラーの生徒、地区大会および都県大会水準の部活動の生徒、個人種目の生徒にこの傾向がみられた。

次に、指導者の無視については、女子よりも男子のほうが多く認知していることが示された。この結果は、本調査の対象となった部活動のうち、男子が所属する部活動の中には、比較的人数の多い部活動が含まれていたことも関係していると考えられる。部員数の多い部活動になればなるほど、必然的に指導者からの無視が多く認知されることにつながりやすいことが示唆された。

以上のことから、全体として共通した男女の特徴についてまとめると、概ね男子では女子に比べ指導者からの無視が多く、指導者との親和的信頼関係が低いと特徴づけることができる。

また、本分析では生徒の複数の属性から検討を行っているが、その結果の一つとして、個人種目の場合に男子は女子よりも指導者からの叱責を多く認知していることや、競技水準（部間）と性による分散分析からは女子よりも男子のほうが指導者からの称賛励ましを少なく認知しているという結果も確認された。さらに生徒の内発的動機づけに関しても、全国大会水準の部活動の場合に女子よりも男子のほうが高いことが示された。これらの結果は、全ての生徒にあてはまる知見ではなく、むしろ生徒一人ひとりのおかれた状況にあわせて考えていく際に有用な知見であると考えられる。

## **(2) 学年による影響**

学年による影響に関しては、指導者との親和的信頼関係と指導者の無視、生徒の内発的動機づけにおいて、有意な偏りがみられた。まず、指導者との親和的信頼関係については、3年生のほうが1年生および2年生よりも高いことが示された。学校教育の一環である運動部活動では、指導者の多くは学校の教員であり、人事異動がない限り、同じ教員が複数年度にわたり同じ部活動を指導することが多い。そして、本研究の対象となった運動部の場合、指導者との付き合いが長い高学年のほうが低学年よりも、指導者との関係を深め、親和的信頼感に寄与していると理解することができる。

次に、指導者からの無視については、1年生および2年生のほうが3年生よりも多く認知していることが示された。一般に、3年生は部活動の中で中心的な役割を担うことが多く、指導者の意識が向きやすいと考えられる。その反面、下級生に対して指導者の目が届きにくくなり、1, 2年生にとっては指導者からの無視が多く認知された可能性が考えられる。特に、本調査時期である10月および11月の時期に3年生が部活動を引退せずに活動が続いているということ踏まえると、その部活動の多くは競技水準が高く、大きな大会で上位へ勝ち上がることを目標としている比較的大人数の部活動であると考えられる。

最後に、生徒の内発的動機づけについては、3年生のほうが1年生および2年生よりも高いことが示された。既述の結果のように、生徒の内発的動機づけに対して、指導者との親和的信頼関係が正の関係に、指導者の無視が負の関係にあることを踏まえると、1, 2年生に比べ、指導者との親和的信頼関係が高く、指導者からの無視が少ない3年生のほうが、内発的動機づけが高いことは一致した見解として理解することができる。

以上のことから、学年による特徴をまとめると、3年生は、他学年と比べ指導者からの無視が少なく、指導者との親和的信頼関係が高いため、より高い内発的動機づけによって活動に取り組んでいると特徴づけることができる。

## **(3) 部内における生徒個人の競技水準による影響**

部内における生徒個人の競技水準による影響に関しては、指導者の叱責と無視、および生徒の内発的動機づけにおいて、有意な偏りがみられた。まず、指導者のフィードバック行動について、レギュラーの生徒は、準レギュラーの生徒よりも指導者からの叱責を少なく、非レギュラーの生徒よりも指導者の無視を少なく認知していることが示された。つまり、生徒がレギュラーであるかどうかということが指導者からの叱責や無視といったフィードバック行動に対する認知に関連しているといえる。運動部活動では競技スポーツとし

での側面が強調されるほど、生徒がレギュラーであるかどうかによって、生徒に対する指導者の期待の持ち方にも影響を与えると思われる。本研究では、特に準レギュラーの生徒に対して、指導者からの叱責が多く認知されることが示された。指導者は準レギュラーの生徒を試合に出場させる際、レギュラーのようなパフォーマンスを期待し、それが叶わない時には生徒への叱責というフィードバック行動につながりやすく、そのために、準レギュラーの生徒が指導者の叱責をより多く認知している可能性が考えられる。また、非レギュラーの生徒の場合は、試合に出場する機会すら得られないため、指導者からの指導を受ける機会自体が少なくなりがちであり、指導者からの無視という認識につながっていると考えられる。

さらに男子の場合、非レギュラーよりもレギュラーおよび準レギュラーの生徒のほうが指導者との親和的信頼関係は高いことが示された。レギュラーもしくは準レギュラーの生徒は部員を代表して試合に出場することの多い生徒であり、競技面において能力が高い生徒であるといえる。そして、その背景には生徒のパフォーマンスに対する指導者の期待や信頼が存在すると思われる。そのため、レギュラーの生徒に対する指導者の競技的な期待感や信頼感があり、それに応える生徒のパフォーマンスの成功により、生徒と指導者の親和的信頼関係が築かれていくとも考えることができる。

次に、生徒の内発的動機づけについては、非レギュラーよりもレギュラーの生徒のほうが高いことが示された。試合への出場機会の得られない非レギュラーの生徒よりも、日常的に試合への出場経験が得られるレギュラーの生徒のほうが、スポーツ競技としての楽しみや刺激を直接的に体験できる環境にあり、そのことが内発的動機づけにつながっていると考えることができる。

以上のことから、部内における生徒個人の競技水準による特徴をまとめると、レギュラーの生徒の場合、準レギュラーの生徒よりも指導者の叱責を少なく認知し、非レギュラーの生徒よりも指導者の無視を少なく認知しているため、指導者との親和的信頼関係を築きやすく、内発的動機づけも高いと特徴づけることができる。

#### **(4) 部全体としての競技水準による影響**

部全体としての競技水準による影響に関しては、指導者の叱責において有意な偏りがみられた。つまり、地区大会よりも都県大会および全国大会水準の部活動の生徒のほうが、指導者からの叱責を多く認知していることが示された。したがって、高い競技水準を求めて活動していく際に指導者の叱責は多くなり、特に都県大会以上に出場する部活動の場合

に指導者の叱責が多く認知されるといえる。ただし、都県大会水準と全国大会水準の部活動の間においては有意差がみられなかったことから、競技水準が高まれば高まるほど指導者の叱責が多く認知されるというわけではないということもあわせて述べておきたい。

また男子の場合、地区大会より都県大会水準の生徒のほうが、さらに都県大会より全国大会水準の部活動のほうが指導者との親和的信頼関係が高いことが示された。このことは、部全体としての競技水準（部間）だけでなく、部内における生徒個人の競技水準（部内）においてもほぼ同様の結果が示されている。つまり、これらの結果より、部内における生徒個人の競技力や部としての対外的な競技力の高さが、生徒と指導者の親和的信頼関係にとって正の関係にあると考えることができる。

一方、女子の場合には、競技水準（部間）による影響がみられなかった。同様に、部内における生徒個人の競技水準（部内）による影響もみられなかったことから、男子とは異なり女子の場合では、競技水準に関する要因が親和的信頼関係に関連していないと考えられる。つまり、女子の場合、指導者へ親しみを感じ、信頼感を抱く過程には、競技とは異なる領域への意識がより強く作用していることが推測される。また、生徒の内発的動機づけについても、女子では全国大会より地区大会および都県大会水準の部活動のほうが高く、部全体としての競技水準（部間）が生徒の内発的動機づけと負の関係にあることが示された。したがって、女子の場合には、競技水準に関連した動機づけよりも、むしろ競技性とは異なる側面に対して動機づけられている特徴があると思われる。

#### （５）競技種目による影響

競技種目による影響に関しては、指導者の称賛励ましと無視、および生徒の内発的動機づけにおいて、有意な偏りがみられた。まず、指導者のフィードバック行動について、集団種目よりも個人種目の生徒のほうが、指導者からの無視を少なく、称賛励ましを多く認知していた。集団種目と個人種目のそれぞれの活動環境を考えると、集団種目の部活動では大勢の人数で同時にプレーすることが多いが、個人種目の部活動では個々にプレーを行うことが多い。そのため、個人種目の生徒のほうが指導者からの称賛や励ましといったフィードバックを個別に受けやすく、無視されることが少ない活動環境にあると考えられる。さらに女子の場合には、指導者からの叱責についても個人種目よりも集団種目の生徒のほうが高いことが示された。

男子の場合は、指導者との親和的信頼関係について、個人種目よりも集団種目の生徒のほうが高いことが示された。集団種目より個人種目の生徒のほうが指導者からの称賛を多

く、無視を少なく認知しているにも関わらず、親和的信頼関係は集団種目の生徒のほうが高いことが示された。この結果は、親和的信頼関係に対して指導者の称賛励ましは肯定的に作用し、無視が否定的に作用するという結果とは矛盾するものである。この点に関しては、個人種目独自の競技者と指導者の関係の難しさが関連しているのではないかと推察される。

最後に、生徒の内発的動機づけについては、男女ともに個人種目よりも集団種目のほうが高かった。このことは、指導者との親和的信頼関係が生徒の内発的動機づけに寄与していることを踏まえると、男子において親和的信頼関係の高かった集団種目のほうが個人種目よりも生徒の内発的動機づけが高くなったことは、そのほかの結果とも一致する知見である。

## 第5節 本章のまとめ

本章では、高等学校の運動部活動における生徒の内発的動機づけに対して、指導者のフィードバック行動、および生徒と指導者の関係が及ぼす影響に関して2つの仮説を立て、検証を行った。

第1に、生徒の内発的動機づけに対する指導者のフィードバック行動の影響は、生徒と指導者の親和的信頼関係によって異なることが確認された。つまり、褒めるや励ますといった支持的なフィードバック行動が、生徒の内発的動機づけに対して肯定的に作用するだけでなく、注意や叱責といった懲罰的なフィードバック行動であっても、生徒と指導者の親和的信頼関係が築けている場合には、効果的に作用することが示された。

第2に、指導者のフィードバック行動は、生徒の内発的動機づけに対して直接的に作用するよりも、むしろ生徒と指導者の親和的信頼関係を介在し、間接的に内発的動機づけに寄与していることが確認された。つまり、生徒の内発的動機づけに対して、指導者がどのようなフィードバック行動をするかということよりも、生徒と指導者がどのような関係であるかということが大きな要因であることが示された。そして、生徒と指導者の親和的信頼関係を築くにあたって、指導者のフィードバック行動が影響を与えており、指導者の称賛励ましが多く、無視の少ない指導が効果的であることが示唆された。

また、各要因に関する生徒の属性ごとの特徴については、以下のようにまとめることができた。男子は女子よりも指導者からの無視を多く認知しており、指導者との親和的信頼関係が低かった。学年による比較では、3年生は他学年よりも指導者からの無視を少なく認知しており、指導者との親和的信頼関係が高く、さらに運動部活動に対する内発的動機づけも高かった。部内における生徒個人の競技水準に関しては、レギュラーの生徒は準レギュラーの生徒よりも叱責を少なく認知し、非レギュラーの生徒よりも無視を少なく認知しているため、指導者との親和的信頼関係を築きやすく、運動部活動に対する内発的動機づけも高かった。部全体としての競技水準に関しては、地区大会よりも都県大会および全国大会水準の部活動の生徒のほうが、指導者の叱責を多く認知していた。また男子では指導者への親和的信頼関係が部全体としての競技水準と正の関係にあり、女子では運動部活動に対する内発的動機づけが部全体としての競技水準と負の関係にあった。競技種目に関しては、個人種目よりも集団種目の生徒のほうが、称賛励ましを少なく、無視を多く認知していたが、運動部活動に対する内発的動機づけは高かった。

最後に、本章では指導者のフィードバック行動と生徒の内発的動機づけの関係について、



生徒と指導者の関係に着目して検討を行った。しかし、生徒の動機づけとは本来、数多くの要因が重なりあって変化しているものである。本調査においては、その要因を指導者のフィードバック行動、および生徒と指導者の関係に絞って検討しているものである。特に、指導者との関係については、親和性や信頼感だけでなく、競技に対する指導者の厳しさや専門性なども大きく影響してくると思われる。競技スポーツとして運動部活動に取り組む際には、単に仲が良いということだけではなく、チームとして厳しく指摘し合い、高め合う雰囲気づくりは欠かせない。指導者との関係においても、仲が良いということが、反対にネガティブな意味での甘えが生じてしまう恐れがある。競技スポーツの指導者は時に規律を重んじ、厳しさを追求する役割も求められる。生徒に対して叱咤する中で、生徒のほうもその叱咤に負けまいと苦しい練習に励むということも必要になってくると思われる。

したがって、このような指導者の多面的な役割を生徒がどのように認知しているかについての検討も必要になってくる。次章以降では、生徒と指導者の関係について、指導者の受容的な関わりと統制的な関わりをキーワードとして機能的側面から検討していくこととする。

## 注

注 1) 23 種目の内訳は、サッカー (127 名)、バスケットボール (114 名)、バレーボール (108 名)、硬式野球 (92 名)、軟式テニス (74 名)、弓道 (73 名)、ラグビー (68 名)、硬式テニス (55 名)、バドミントン (53 名)、陸上競技 (53 名)、剣道 (39 名)、ダンス (34 名)、ハンドボール (33 名)、ソフトボール (29 名)、軟式野球 (26 名)、空手道 (25 名)、新体操 (20 名)、相撲 (12 名)、体操競技 (8 名)、柔道 (8 名)、フェンシング (8 名)、水球 (6 名)、レスリング (6 名) である。

注 2) フェイスシートにて、学校生活の中で指導者と関わる場面とその割合 (部活動や授業、担任など場面ごとにその比率) を尋ね、学校生活場面全般における指導者との関わりのうち、部活動場面における関わりが 5 割以下の生徒は今回の対象からは除外された。例えば、“部活動 : 授業 : 担任 = 5 : 3 : 2” の場合には、今回の研究対象には含まれない。これにより、75 名が除外され、最終的な対象者数が 1071 名、有効回答率は 93.5% となった。

注 3) 藤松 (1998) の下位尺度の構成は、宮沢 (1988) の自己受容性の下位概念を参考にしている。宮沢 (1988) は、自己受容性を 4 側面から捉え、以下のように定義して

いる。①自己理解：自己の諸側面をあるがままに受け容れようとすることであり、自己に冷静な目を向け、自分のことがよくわかっていると自己認識していること、②自己承認：現在の自己を嫌悪否定せず、自分を「投げてしまう」ことなく、現在の自分をそのまま承認して受け容れること、③自己価値：自己を無価値なものとしてみなしたり、自己の存在について無意味感を持つことがなく、自己の人間的価値を疑わないこと、④自己信頼：現在の自己および将来の自己の可能性に信頼をよせ、人生や物事に対する自己の対処能力に自信を持っていること。

注 4) プレー中の動きを表す言葉（「肘を伸ばす」、「ボールをよく見る」など）については、表現されている動きの雰囲気を理解して、それを自分の種目の似た動きに置き換えて考えるよう教示した。

注 5) サッカー、バスケットボール、バレーボール、硬式野球、ラグビー、ダンス、ハンドボール、ソフトボール、軟式野球、水球を集団種目とし、軟式テニス、弓道、硬式テニス、バドミントン、陸上競技、剣道、空手道、新体操、相撲、体操競技、柔道、フェンシング、レスリングを個人種目として分析を行った。

注 6) 自己決定理論では、内発的動機づけの先行要因として、有能感・自律性・関係性の 3 要因を挙げており、この 3 要因への欲求が満たされることによって内発的に動機づけられていくと述べられている。

## 第4章 生徒の認知する指導者像と生徒の依存性（研究2）

前章では、指導者のフィードバック行動と生徒の内発的動機づけとの関係について、生徒と指導者の関係に着目して検討を行い、指導者に対する親和的信頼関係が重要であることが確認された。つまり、指導者のフィードバック行動それ自体が生徒の内発的動機づけに影響を与えているというよりも、むしろ生徒と指導者の関係の在り方によって受け止め方が異なり、その認知の仕方に基つき内発的動機づけに影響を与えていることが示された。したがって本章では、指導者の具体的なフィードバック行動ではなく、それを生徒がどのような指導行動として受け止めているかに着目し、その認知の仕方に生徒と指導者の関係の在り方が表れていると考え、以後の検討を行っていくこととした。

本章では、検討課題2の検証を行う。すなわち、競技スポーツとしての運動部活動の側面が強調されるにつれて、指導者の管理的な指導もしくは統制的な指導のもと、生徒の自発性や欲求が表現されにくいという指摘より、指導者に対する生徒の依存的態度に関して、どのような生徒と指導者の関係の場合に、生徒の依存性が自立の方向へ促進されるのかについて検証する。生徒の心理的側面については、指導者に対する生徒の依存性の観点から調査を行った。

本調査の対象となる高校生の発達段階は、青年期に該当する。青年期は子どもから大人への過渡期であり、他者へ依存しながら物事の見方や社会的な規範を身につけていく児童期と、自立した生活を送ってゆく成人期との狭間の発達段階にある。彼らにとっては、周囲の大人をモデルとして学んでいくことが望まれる時期から、今度は自らの判断と行動が期待される時期を迎えつつある。そのため、青年期を過ごす生徒たちにとって、自立的な態度を身につけていくことが重要な課題となっていることも指摘されている（Havighurst, 1953）。

依存と自立に関して、一般的には発達とともに依存性を脱却し、自立性を身につけることが望ましい発達であると考えられている。しかし、依存と自立は必ずしも対立概念ではないという見解も多くなされている（Winnicott, 1965 ; Bowlby, 1973 ; 山下, 1996）。高橋（1969）は「依存性から自立への発達過程とは、依存性の発達的変容の過程にほかならないといえる。すなわち、発達に見合った仕方では依存行動が現れるようになることが、自立的になっていくことにほかならない」と述べ、自立を依存性の一つの状態として、「依存要求の即時的な充足に対して、文脈に応じた統一的な自己の立場から決定を下すことを優

先させることができる状態である」と定義している。(高橋, 1968, 1969)。

さらに同様の見地から、関(1982)は大学生 200 人を対象に質問紙調査を行い、依存性の在り方と適応との関連を検討している。その中で、適応上、肯定的な意味をもつと考えられる依存性の在り方として、「統合された依存性」という概念を導入している。彼女によると、統合された依存性とは、成熟し、安定し、統合された人格に備わっているべき依存性であり、また相互依存的な他者との良好な関係を保ち、かつ、そこから得た安定感を基礎として自立的になるために必要不可欠な依存性である。そして、統合された依存性と自己像との肯定度の間に正の相関があることを確認し、人格適応上、統合された依存性が積極的な意味をもっていると述べており、その欠如は依存できないことの問題を含んでいると指摘している。

また運動部活動場面においては、藤松(1998)が、関(1982)の依存尺度を運動部活動場面用に修正し、高等学校の運動部員 358 名を対象に生徒と指導者の受容的關係と統合された依存性との関連について検討している。そして、生徒と指導者の相互受容性が低い生徒よりも高い生徒のほうが、統合された依存性が有意に高いことを明らかにし、彼らのほうがより自主的に活動へ取り組んでいると述べている。

このように、先行研究では生徒と指導者の受容的關係と生徒の依存性との関連について検討されている(藤松, 1998)。しかしながら、運動部活動が「教育的／競技的二重空間」(久保, 1998)であることを考えると、指導者からの「受容」という単一の側面から捉えるだけでは十分とはいえず、指導者の教育的役割と競技的役割の 2 側面の関わりをもとに生徒と指導者の関係を捉えていく必要がある。

そこで本章では、生徒と指導者の関係や関わり方について考える上で、Baumrind(1967)の親の養育態度の分類を参考にする。彼女は、親の養育態度に関して、「受容・関与」と「厳格・監督」の 2 つの視点から、指導的な親(authoritative)、無関心な親(neglectful)、権威的な親(authoritarian)、寛大な親(indulgent)の 4 つの養育態度に分類している。こうした親の養育態度における 2 側面の視点から運動部活動における指導者の指導態度を考えてみると、生徒に対する「受容」と「統制」として捉えることができ、生徒に対する指導者の指導や関わり方をこの 2 側面から整理することができると思われる。したがって、以降では、指導者からの「受容」と「統制」の 2 側面から生徒と指導者の関係を捉え、生徒の心理的要因との関連について検討していくこととした。

## 第1節 目的

本章では、指導者の受容的な関わりと統制的な関わりという2つの視点から生徒の認知する指導者像を捉え、それぞれの指導者像ごとに指導者に対する生徒の依存性の特徴を検討していくことを目的とした。

## 第2節 方法

### 1. 対象者と時期

1都5県の高等学校運動部所属の男女978名（高校1年生～3年生，男子813名，女子164名，性別無記名1名）を対象に2008年6月下旬～9月上旬に質問紙調査を実施した。競技種目は球技を中心とした20種目<sup>注1)</sup>であり，競技水準は地区大会から全国大会までと幅広い。

本調査では，運動部活動における生徒の心理的側面を生徒と指導者の関わりから検討していくため，生徒が週5日以上活動を行っており，生徒の活動日の半分以上は指導者が部活動指導にあたっている部活動を対象とした。また，本研究における「指導者」の多くは学校の教員であるため，部活動場面だけでなく日常の学校生活場面での関わりをもつ場合がある。そのため，日常の学校生活場面よりも，主に部活動場面で指導者と関わることの多い生徒を対象を限定した<sup>注2)</sup>。

### 2. 手続き

調査依頼については，まず部活動の顧問に調査依頼書および質問紙を渡すとともに趣旨を説明した後，生徒への質問紙調査実施の許可を得た。調査実施にあたっては，高等学校に本研究者が赴き，運動部ごとに練習や試合の前後の時間を利用し，集団調査法で実施した。調査の際，筆者が生徒に対して調査目的や匿名性，守秘義務の遵守について説明を行い，承諾した生徒のみが調査に参加した。質問紙のほとんどがその場で筆者により回収され，後日回収の場合には，質問紙は封入された状態で回収された。

### 3. 質問項目

生徒に対する指導者の関わりを尋ねる14項目（Table4-1）と，指導者に対する生徒の依存性を尋ねる10項目（Table4-2）に対して，それぞれ5件法（5点：とてもあてはまる～1点：全くあてはまらない）で生徒に回答を求めた。なお，各尺度項目に関しては，臨床心

理学を専攻する大学院生 4 名と大学教員 1 名で内容的妥当性について検討した。

また、本調査用紙のフェイスシートにおいて、性別・学年・競技種目・競技暦・現在の指導者のもとでの競技暦・チーム内での役割・競技成績・1 週間の生徒の活動日数・1 週間の指導者の指導日数・学校生活の中で指導者と関わる場面とその割合（部活動、授業、担任など場面ごとに関わる比率）について記入する欄を設けた。

#### （１）生徒に対する指導者の関わり

本調査では、生徒が認知する主観的な心的表象としての生徒と指導者の関係を捉えるため、指導者の関わりに対する生徒の認知を尋ねることによって生徒の認知する指導者像とした。具体的には、運動部活動場面において普段指導者がどのように生徒に関わっているかについて生徒に回答を求めた。調査目的より、指導者の関わりについては、生徒に対する理解や共感を重視する「受容的な関わり」と、指導者が主導的に厳しく指導する「統制的な関わり」の 2 種類の関わりを生徒がどのように認知しているかを尋ねる質問項目（14 項目）を作成した。なお、項目の作成にあたっては、Baumrind（1967）の「受容・寛容」と「厳格・監督」をもとにした、親の養育態度に関する測定項目（姜・酒井，2006）を参考にした。

#### （２）指導者に対する生徒の依存性

指導者に対する生徒の依存性に関しては、質的な違いによって 2 つの概念が考えられる。一つは、状況に応じて人にうまく頼ることのできる自立的な意味での「統合された依存性」である。関（1982）を始め、近年、依存性の有する積極的な意味が見直されつつあり、自立にとって不可欠なものとして考えられている（井上，1995；鯨岡，2000；竹澤・小玉，2004）。そして、もう一つは、指導者に対していわゆる“依存的”な状態を示し、指導者に対して肯定的な配慮や反応を求める「依存欲求」である。指導者へ依存することによって安定するが、自己の判断基準が不明瞭であるため、指導者の言動に自身の行動が大きく左右される未熟な依存の形態と考えられる。これら 2 つの依存性を表すと考えられる 10 項目を抽出した。項目の抽出にあたっては、運動部活動における生徒の依存性を尋ねる項目（藤松，1998）を参考にした。

### 第3節 結果

#### 1. 尺度項目の整理

##### (1) 生徒に対する指導者の関わり

生徒に対する指導者の関わりを尋ねる14項目に対して、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値1以上の因子を採用し、2因子解を抽出した。どちらの因子にも負荷量.35未満であった1項目(12. 部活動には、指導者の特色が表れている)と、どちらの2因子にも負荷量.35以上であった1項目(14. 部活動の指導者は、部員をまとめ、部を引っ張っている)の計2項目を除外した。また、因子間相関は、-.04であった。そこで、再度12項目に対して、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った結果、2因子解を得た(Table4-1)。回転後の累積寄与率は、47.93%であった。

第1因子には、「8. 部活の指導者は、私の考えを理解してくれる」、「6. 部活の指導者は、私を支えてくれる」などが高い負荷量を示した。これらの項目の多くは、指導者の関わりを受容的で支持的なものであると生徒が認知していることを表しているため、第1因子を指導者の生徒に対する「受容」と命名した。

Table4-1 生徒に対する指導者の関わりを尋ねる項目の平均値(標準偏差)と因子分析の結果( $1 \leq M \leq 5$ )

No	項目	M	(SD)	F1	F2	共通性
<b>第1因子: 受容</b> ( $\alpha = .89$ )		<b>2.97</b>	<b>(0.75)</b>			
8	部活動の指導者は、私の考えを理解してくれる	3.14	(0.96)	<b>.83</b>	.06	.69
6	部活動の指導者は、私を支えてくれる	3.29	(1.10)	<b>.79</b>	.13	.64
1	部活動の指導者は、私の意見を良く聞いてくれる	3.31	(1.14)	<b>.78</b>	.03	.61
11	部活動の指導者は、私を認めてくれている	3.07	(0.93)	<b>.77</b>	.05	.59
13	部活動の指導者は、私を信頼している	2.97	(0.91)	<b>.74</b>	.09	.55
2	部活動の指導者は、私に褒めて伸ばす指導をする	2.82	(1.09)	<b>.71</b>	-.16	.53
9	部活動の指導者は、私の性格が好きである	2.65	(0.85)	<b>.66</b>	.03	.44
4	部活動の指導者は、私の嫌な面が多少見えても許すことができる	2.93	(0.98)	<b>.63</b>	-.11	.41
3	練習の内容は、生徒側に任されている	2.56	(1.21)	<b>.42</b>	-.30	.28
<b>第2因子: 統制</b> ( $\alpha = .55$ )		<b>3.32</b>	<b>(0.73)</b>			
7	部活動の指導者は、厳しい指導をするほうだ	3.58	(1.11)	-.15	<b>.70</b>	.52
10	部活動の指導者は、私に叱って伸ばす指導をする	3.14	(0.95)	.01	<b>.53</b>	.28
5	部活動の指導者は、私に高い課題を求めることがある	3.23	(0.94)	.23	<b>.40</b>	.21
固有値				4.64	1.11	5.75
寄与率				38.68%	9.25%	47.93%
削除項目		M	SD			
12	部活動には、指導者の特色が表れている	3.79	(0.91)			
14	部活動の指導者は、部員をまとめ、部を引っ張っている	3.60	(1.12)			

一方、第2因子には、「7. 部活の指導者は、厳しい指導をするほうだ」、「10. 部活の指導者は、叱って伸ばす指導をする」などの項目が高い負荷量を示した。これらの項目の多くは、指導者の関わりを厳しく指導的なものであると生徒が認知していることを表しているため、第2因子は指導者の「統制」と命名した。

なお、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出したところ、第1因子では、.89 であり、第2因子では、.55 であった。第2因子に関しては、本研究の目的が尺度生成ではなく、高等学校の運動部活動現場における指導者の関わりと生徒の依存性との関連について検討することを目的としていることから、本研究目的における本因子の有意性を重視し、以後の分析に用いることとした。因子の得点化にあたっては、各因子を構成する項目群の平均値を標準化し ( $M = 0.00, SD = 1.00$ )、それぞれを受容得点と統制得点とした。

## (2) 指導者に対する生徒の依存性

指導者に対する生徒の依存性を尋ねる 10 項目に対して、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値 1 以上の因子を採用し、2 因子構造が確認された (Table4-2)。各因子に負荷する項目の分類にあたっては、因子負荷量 .35 以上を基準とした。なお、因子抽出後の累積寄与率は、44.03%、因子間相関は、.44 であった。

第1因子には、「4. 自分と指導者の立場を尊重しつつ、必要なときには、うまく頼ったり頼られたりするほうだ」、「10. 直接手助けをしてもらわなくとも、指導者に話をするすることで、自分の判断がしやすくなる」、「7. 一人ではどうにもならない時は、指導者に相談することもある」などの項目が高い負荷量を示した。これらの項目は、一人で抱え込みすぎ

Table4-2 指導者に対する生徒の依存性を尋ねる項目の平均値 (標準偏差) と因子分析の結果 ( $1 \leq M \leq 5$ )

No.	項目	<i>M</i>	( <i>SD</i> )	<i>F1</i>	<i>F2</i>
<b>第1因子: 統合された依存性</b> ( $\alpha = .86$ )		<b>3.31</b>	<b>(0.79)</b>		
4	一人ではどうにもならない時は、指導者に相談することもある	3.13	(1.25)	<b>.81</b>	-.14
10	直接手助けしてもらわなくとも、指導者に話をするすることで、自分の判断がしやすくなる	3.25	(1.00)	<b>.74</b>	-.00
7	指導者は自分を見守ってくれているように思うので、大事な場面も切り抜けられる	3.19	(1.06)	<b>.73</b>	-.10
6	自分と指導者の立場を尊重しつつ、必要なときには、うまく頼ったり頼られたりするほうだ	2.98	(0.94)	<b>.79</b>	-.15
2	最後は自分で決めるにせよ、困ったときには指導者の意見も求める	3.62	(1.06)	<b>.65</b>	.14
5	部活動のことで何か決めるときには、指導者の意見が聞きたい	3.46	(0.99)	<b>.63</b>	.16
3	何かに迷っている時には、指導者に「これでいいですか」と聞きたい	3.56	(1.10)	<b>.58</b>	.12
<b>第2因子: 依存欲求</b> ( $\alpha = .54$ )		<b>3.18</b>	<b>(0.76)</b>		
8	プレーしている時に、指導者の顔が気になることがある	3.39	(1.19)	-.20	<b>.62</b>
1	何かするときには、指導者に気を配って励ましてもらいたい	3.18	(1.05)	.04	<b>.55</b>
9	指導者が喜ぶように私は行動しているところもある	2.97	(0.93)	.27	<b>.39</b>
因子間相関			<i>F1</i>	.44	



ることなく、状況に応じて適切に指導者の援助を求めたり、自分で判断するための助言を得ようとしたりしている態度を表しているため、第1因子を「統合された依存性」と命名した。

第2因子は、「8. プレーしているときに、指導者の顔が気になる」、「1. 指導者に気を配って励ましてもらいたい」などの項目が高い負荷量を示した。これらの項目からは、生徒が自分自身の判断基準をあまりもてずに、指導者の存在を強く意識し、拠り所としている様子がうかがえる。指導者に対して肯定的な配慮や反応を求めようとする欲求を表していると考えられるため、「依存欲求」と命名した。

なお、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出したところ、第1因子は、.86 であり、第2因子は、.54 であった。第2因子に関しては、本因子に高い負荷を示した項目の内容を、関（1982）および藤松（1998）の尺度項目と照らし合わせ、本項目が本研究対象の依存欲求を十分反映していると考えることができるため、本因子に関しても以後の分析に用いることにした。因子の得点化にあたっては、各因子を構成する項目群の平均値を標準化し（ $M = 0.00$ ,  $SD = 1.00$ ）、それぞれを統合された依存性得点と依存欲求得点とした。

## 2. 生徒の認知する指導者像の分類

生徒に対する指導者の関わりについて、受容と統制の観点からその特徴を捉えるため、受容得点と統制得点について、それぞれ平均値を基準に高得点群と低得点群に分け、操作的に以下の4パターンに生徒の認知する指導者像を分類した。各指導者像の受容得点と統制得点の平均値と標準偏差を Table4-3 に示した。

第1に、受容得点が高く、統制得点は低い指導者像を受容型とした。受容型には、全対象者の26.1%にあたる255名が該当した。受容型の場合、生徒は指導者と受容的な関係にあると認知している。また、部の統制の位置は、指導者よりもむしろ生徒の主導性のもとで活動をしていると考えられる。つまり、生徒は指導者の直接的な厳しい指導を受けることはなく、生徒自ら事を決定して活動しており、それに対して指導者は生徒を受容的に支えているため、生徒は指導者に見守られながら活動していると認知していると考えることができる。

第2に、受容得点は低く、統制得点が高い指導者像を統制型とした。統制型には、全対象者の26.3%にあたる257名が該当した。統制型の場合、生徒は指導者と受容的な関係であるとは認知しておらず、指導者の厳しい統制のもとで活動をしているといえる。つまり、

生徒は指導者の厳しい指導を受け、指導者が部を主導的に引っ張っており、そして生徒は指導者からの受容的な関わりや双方向のコミュニケーションを得られずに、指導者の一方的で権威的な指導のもとで活動していると考えられる。

第3に、受容得点と統制得点がともに高い指導者像を両高型とした。両高型には、全対象者の31.4%にあたる307名が該当した。両高型の場合は、生徒は指導者と受容的な関係にあると認知しており、かつ、指導者の厳しい統制のもとで活動をしているといえる。つまり、生徒は指導者の厳しい指導を受け、指導者が部を主導的に引っ張っているものの、指導者はひとりよがりになることなく、生徒の意見に対しても耳を傾け、両者が受容的な関係であるために、生徒の意見も反映されながら、活動が行なわれていると考えることができる。

最後に、受容得点と統制得点がともに低い指導者像を両低型とした。両低型には、全対象者の16.3%にあたる159名が該当した。両低型の場合は、生徒は指導者と受容的な関係であるとは認知しておらず、また指導者の厳しい統制のもとで活動をしているわけではないと考えられる。つまり、生徒は指導者からの直接的な厳しい指導を受けることはなく、生徒自ら事を決定して活動しており、それに対して指導者は生徒の意見や考えを聞いたり、生徒を認めたりすることはない、生徒は放任された状態で活動していると考えられる。

Table4-3 生徒の認知する指導者像ごとの受容得点と統制得点の平均値(標準偏差)

各指導者像		受容型	統制型	両高型	両低型
下位尺度	[n](%)	[255] (26.1)	[257] (26.3)	[307] (31.4)	[159] (16.3)
受容	<i>M</i>	0.62	-0.87	0.71	-0.97
	( <i>SD</i> )	(0.49)	(0.73)	(0.55)	(0.74)
統制	<i>M</i>	-0.84	0.74	0.61	-1.04
	( <i>SD</i> )	(0.55)	(0.63)	(0.61)	(0.71)
各指導者像の特徴		受容が高く、統制が低いため、専ら受容的に関わり、厳しく統制することの少ない指導者像	受容が低く、統制が高いため、厳しく指導的な関わりが多く、受容的な関わりをあまりもたない指導者像	受容も統制も高いため、受容的な関わりをもちながらも、厳しい指導も行う指導者像	受容も統制も低いため、受容的な関わりも統制的な関わりもあまりもたない指導者像

### 3. 生徒の認知する指導者像と生徒の依存性

生徒の認知する指導者像と生徒の依存性との関連について検討した。生徒の認知する指導者像ごとに統合された依存性と依存欲求の平均値を Table4-4 および Figure4-1 に示した。そして、生徒の認知する指導者像を独立変数、統合された依存性と依存欲求を従属変数とした1要因分散分析(被験者間計画)をそれぞれ行った。結果は Table4-4 および Figure4-1

に示すように、統合された依存性と依存欲求の両下位尺度において、指導者像の効果は有意であった ( $F(3, 974) = 171.77, 35.62, p < .001, .001$ )。そこで多重比較 (Bonferroni 法) を行ったところ、統合された依存性では、統制型が両低型よりも有意に高く ( $p < .001$ )、受容型が統制型よりも有意に高く ( $p < .001$ )、両高型が受容型よりも有意に高かった ( $p < .001$ )。また依存欲求では、統制型と両高型が受容型と両低型よりも有意に高く (いずれも  $p < .001$ )、統制型と両高型との間、および受容型と両低型との間には有意差は見られなかった。

Table4-4 生徒の認知する指導者像ごとの依存性尺度得点の平均値 (標準偏差) と分散分析の結果

各指導者像		1:受容型	2:統制型	3:両高型	4:両低型	分散分析	
下位尺度	[ <i>n</i> ]	[255]	[257]	[307]	[159]	<i>F</i> 値	多重比較
統合された依存性	<i>M</i>	0.31	-0.54	0.64	-0.85	171.77***	3>1>2>4
	( <i>SD</i> )	(0.72)	(0.95)	(0.68)	(0.91)		
依存欲求	<i>M</i>	-0.27	0.21	0.31	-0.49	35.62***	2, 3>1, 4
	( <i>SD</i> )	(0.88)	(0.99)	(0.87)	(1.14)		
依存性の特徴	統合された依存性は比較的高く、依存欲求は低いため、依存的になりすぎず、適切に頼ることができる自立的な依存						
	統合された依存性は低く、依存欲求は高いため、いわゆる依存的で、受動的で未熟な依存						
	統合された依存性も依存欲求もともに高く、自立的ではあるが、未熟な依存欲求も混在した依存						
	統合された依存性も依存欲求もともに低く、生徒は指導者の存在をあまり意識しない非依存						

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

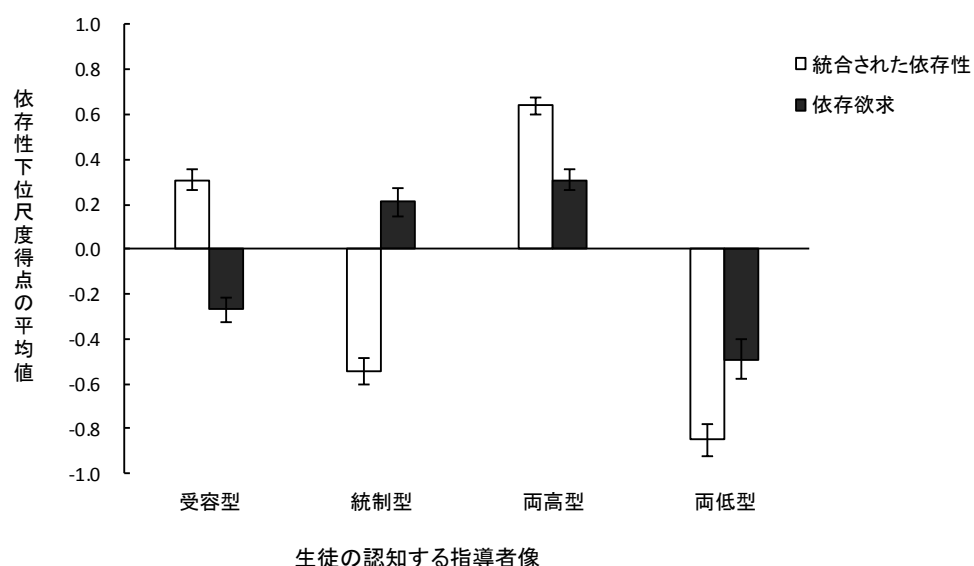


Figure4-1 生徒の認知する指導者像ごとの依存性下位尺度得点の平均値 (標準誤差) の比較

#### 4. 生徒の属性による影響

本章では、生徒の認知する指導者ごとに生徒の依存性の特徴について検討を行った。その際、これらの各要因が生徒の属性によって異なった特徴を示すことも考えられる。つまり、生徒の性別や学年、競技水準や競技種目といった生徒一人ひとりのおかれた状況によって、異なった特徴を示す可能性が考えられる。そこで本節では、検討課題4より、生徒の性・学年・競技水準・競技種目の各属性による偏りを確かめるため、以下の通り、分析を行った。

##### (1) 学年と性による影響

各下位尺度得点に関して、学年ごとの平均値と標準偏差を男女別に Table4-5 に示した。学年と性による影響を検討するため、学年と性を独立変数とし、各下位尺度得点を従属変数とした2要因分散分析（被験者間計画）をそれぞれ行った。

結果より、依存欲求に関してのみ有意な交互作用が確認された ( $F(2, 969) = 3.82, p < .05$ )。そこで単純主効果の検定を行ったところ、学年による影響は男子において有意であり ( $F(2, 969) = 4.32, p < .05$ )、多重比較（Bonferroni 法）の結果、3年生のほうが2年生よりも有意に高かった ( $p < .01$ )。また、性による影響は3年生において有意であり ( $F(1, 969) = 6.79, p < .01$ )、男子のほうが女子よりも有意に高かった。

受容と統制および統合された依存性に関しては有意な交互作用がみられなかったため、それぞれ主効果の確認を行ったところ、いずれも性による有意な主効果が確認された ( $F(1, 969) = 29.80, 9.80, 17.60, p < .001, .01, .001$ )。受容と統合された依存性に関しては女子のほうが男子よりも有意に高く、統制に関しては男子のほうが女子よりも有意に高かった。

Table4-5 学年と性による各下位尺度得点の平均値（標準偏差）および分散分析の結果

下位尺度	性	男子			女子			分散分析(F値)		
	学年 [n]	1年生 [347]	2年生 [332]	3年生 [132]	1年生 [80]	2年生 [66]	3年生 [18]	性	学年	交互作用
受容	M	-0.06	-0.13	-0.07	0.49	0.36	0.56	29.80 ***	n.s.	n.s.
	(SD)	(0.91)	(1.06)	(1.24)	(0.66)	(0.73)	(0.51)	男子<女子		
統制	M	0.03	0.03	0.06	-0.12	-0.13	-0.59	9.80 **	n.s.	n.s.
	(SD)	(0.96)	(1.03)	(1.11)	(0.91)	(1.00)	(0.69)	男子>女子		
統合された依存性	M	0.01	-0.16	-0.08	0.37	0.40	0.29	17.60 ***	n.s.	n.s.
	(SD)	(0.93)	(1.08)	(1.15)	(0.65)	(0.69)	(0.86)	男子<女子		
依存欲求	M	0.01	-0.08	0.22	0.01	0.05	-0.43	—	—	3.82 *
	(SD)	(0.98)	(1.03)	(1.06)	(0.82)	(0.96)	(0.90)	3年:男子>女子 / 男子:2年<3年		

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

## (2) 部内における生徒個人の競技水準と性による影響

部内における生徒個人の競技水準ごとの各下位尺度得点の平均値と標準偏差を男女別に Table4-6 に示した。部内における生徒個人の競技水準については、生徒の回答をもとにレギュラー・準レギュラー・非レギュラーの3つに分類した。部内における生徒の競技水準と性による影響を検討するため、競技水準（部内）と性を独立変数とし、各下位尺度得点を従属変数とした2要因分散分析（被験者間計画）をそれぞれ行った。

結果より、全ての下位尺度において有意な交互作用はみられず、それぞれ主効果の確認を行った。受容に関しては、競技水準（部内）と性による有意な主効果が確認された（競技水準,  $F(2, 906) = 7.11, p < .001$ ; 性,  $F(1, 906) = 25.48, p < .001$ ）。競技水準（部内）に対する多重比較（Bonferroni 法）の結果、非レギュラーよりもレギュラーおよび準レギュラーの生徒のほうが、受容は有意に高かった（ $p < .001, .001$ ）。また性については、女子のほうが男子よりも有意に高かった。統制に関しては、性による有意な主効果が確認され（ $F(1, 906) = 5.92, p < .05$ ），男子のほうが女子よりも有意に高かった。統合された依存性に関しては、競技水準（部内）と性による有意な主効果が確認された（競技水準,  $F(2, 906) = 5.72, p < .01$ ; 性,  $F(1, 906) = 15.28, p < .001$ ）。競技水準（部内）に対する多重比較（Bonferroni 法）の結果、非レギュラーよりもレギュラーおよび準レギュラーの生徒のほうが、統合された依存性は有意に高かった（ $p < .001, .001$ ）。また性については、女子のほうが男子よりも有意に高かった。依存欲求に関しては、有意な主効果は確認されなかった。

Table4-6 競技水準（部内）と性による各下位尺度得点の平均値（標準偏差）および分散分析の結果

下位尺度	性	男子			女子			分散分析(F 値)		
	競技水準(部内) [n]	1.レギュ [263]	2.準 [184]	3.非 [325]	1.レギュ [69]	2.準 [28]	3.非 [43]	性	競技水準 (部内)	交互作用
受容	M	0.17	0.02	-0.40	0.54	0.30	0.36	25.48 ***	7.11 ***	n.s.
	(SD)	(1.06)	(0.95)	(0.95)	(0.72)	(0.57)	(0.64)	男子<女子	レギュ, 準>非	
統制	M	-0.02	0.08	0.04	-0.05	-0.21	-0.36	5.92 *	n.s.	n.s.
	(SD)	(1.13)	(1.05)	(0.89)	(1.05)	(0.97)	(0.79)	男子>女子		
統合された依存性	M	0.14	0.06	-0.36	0.45	0.23	0.26	15.28 ***	5.72 **	n.s.
	(SD)	(1.08)	(0.98)	(0.96)	(0.72)	(0.68)	(0.55)	男子<女子	レギュ, 準>非	
依存欲求	M	-0.03	0.12	0.01	-0.17	0.09	0.01	n.s.	n.s.	n.s.
	(SD)	(1.11)	(1.11)	(0.92)	(1.07)	(0.66)	(0.67)			

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

1. レギュ= レギュラー, 2. 準= 準レギュラー, 3. 非= 非レギュラー

### (3) 部全体としての競技水準と性による影響

部全体としての競技水準ごとの各下位尺度得点の平均値と標準偏差を男女別に Table4-7 に示した。部全体としての競技水準については、大会への出場経験をもとに地区大会水準・都県大会水準・全国大会水準の3つに分類した。部全体としての競技水準と性による影響を検討するため、競技水準（部間）と性を独立変数とし、各下位尺度得点を従属変数とした2要因分散分析（被験者間計画）をそれぞれ行った。

結果より、統合された依存性と依存欲求に関して有意な交互作用が確認された( $F(2, 948) = 4.83, 3.15, p < .01, .05$ )。そこで単純主効果の検定を行ったところ、統合された依存性に関しては、競技水準(部間)による影響は男子において有意であり( $F(2, 915) = 22.68, p < .001$ )、多重比較（Bonferroni 法）の結果、都県大会よりも地区大会水準の部活動の生徒のほうが有意に高く ( $p < .001$ )、さらに地区大会よりも全国大会水準の部活動の生徒のほうが有意に高かった ( $p < .001, .01$ )。また性による影響は地区大会および都県大会水準の部活動において有意であり ( $F(1, 915) = 9.73, 33.03, p < .01, .001$ )、いずれも女子のほうが男子よりも有意に高かった。

依存欲求に関しては、競技水準（部間）による影響は女子において有意であり ( $F(2, 915) = 3.91, p < .05$ )、多重比較（Bonferroni 法）の結果、全国大会よりも地区大会および都県大会水準の部活動の生徒のほうが有意に高かった ( $p < .05, .05$ )。また、性による影響は全国大会水準の部活動において有意であり ( $F(1, 915) = 6.07, p < .05$ )、男子のほうが女子よりも有意に高かった。

Table4-7 競技水準(部間)と性による各下位尺度得点の平均値(標準偏差)および分散分析の結果

下位尺度	性 競技水準(部間) [n]	男子			女子			分散分析(F値)		
		1.地区 [264]	2.都県 [413]	3.全国 [95]	1.地区 [48]	2.都県 [96]	3.全国 [5]	性	競技水準 (部間)	交互作用
受容	M	-0.14	-0.32	0.61	0.39	0.47	0.66	7.16 **	3.45 *	n.s.
	(SD)	(1.03)	(1.00)	(0.80)	(0.73)	(0.66)	(0.62)	男子<女子	都県<地区<全国	
統制	M	-0.11	0.09	0.25	-0.19	-0.13	-0.99	9.86 **	n.s.	n.s.
	(SD)	(1.04)	(1.00)	(0.91)	(0.99)	(0.88)	(0.60)	男子>女子		
統合された依存性	M	-0.02	-0.24	0.50	0.45	0.39	-0.29	—	—	4.83 **
	(SD)	(1.07)	(1.03)	(0.82)	(0.69)	(0.66)	(0.66)	地区,都県:男子<女子/男子:都県<地区<全国		
依存欲求	M	0.03	0.03	-0.07	0.10	-0.05	-1.20	—	—	3.15 *
	(SD)	(1.05)	(1.01)	(1.01)	(0.71)	(0.88)	(1.40)	全国:男子>女子 / 女子:地区,都県>全国		

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

1. 地区= 地区大会水準, 2. 都県= 都県大会水準, 3. 全国= 全国大会水準

受容と統制に関しては、交互作用がみられなかったため、それぞれ主効果の確認を行った。受容に関しては、競技水準（部間）と性による有意な主効果が確認された（競技水準、 $F(2, 915) = 3.45, p < .05$ ; 性、 $F(1, 915) = 7.16, p < .01$ ）。競技水準（部間）に対する多重比較（Bonferroni 法）の結果、都県大会よりも地区大会水準の部活動の生徒のほうが有意に高く（ $p < .05$ ），地区大会よりも全国大会水準の部活動の生徒のほうが、受容は有意に高かった（ $p < .001$ ）。また性については、女子のほうが男子よりも有意に高かった。統制に関しては、性による有意な主効果が確認され（ $F(1, 915) = 9.86, p < .01$ ），男子のほうが女子よりも有意に高かった。

#### （４）競技種目と性による影響

競技種目ごとの各下位尺度得点の平均値と標準偏差を男女別に Table4-8 に示した。競技種目については、集団種目と個人種目の２つに分類した<sup>注3)</sup>。競技種目と性による影響を検討するため、競技種目と性を独立変数とし、各下位尺度得点を従属変数とした２要因分散分析（被験者間計画）をそれぞれ行った。

結果より、受容と統合された依存性に関して有意な交互作用が確認された（ $F(1, 973) = 8.29, 3.99, p < .01, .05$ ）。そこで単純主効果の検定を行ったところ、受容に関しては、競技種目による影響は男子において有意であり（ $F(1, 973) = 68.71, p < .001$ ），集団種目よりも個人種目の生徒のほうが有意に高かった。また性による影響は集団種目において有意であり（ $F(1, 973) = 38.10, p < .001$ ），女子のほうが男子よりも有意に高かった。

統合された依存性に関しては、競技種目による影響は男子において有意であり（ $F(1,$

Table4-8 競技種目と性による各下位尺度得点の平均値（標準偏差）および分散分析の結果

下位尺度	性	男子		女子		分散分析（F 値）		
	競技種目 [n]	集団種目 [589]	個人種目 [224]	集団種目 [94]	個人種目 [70]	性	競技種目	交互作用
受 容	M	-0.62	0.36	0.39	0.53	—	—	8.29 ***
	(SD)	(1.03)	(0.89)	(0.61)	(0.75)	集団：男子＜女子 / 男子：集団＜個人		
統 制	M	0.10	-0.14	-0.12	-0.25	n.s.	4.42 *	n.s.
	(SD)	(0.99)	(1.04)	(0.79)	(1.10)	集団＞個人		
統合された依存性	M	-0.18	0.20	0.35	0.40	—	—	3.99 *
	(SD)	(1.04)	(0.98)	(0.62)	(0.77)	集団：男子＜女子 / 男子：集団＜個人		
依存欲求	M	0.06	-0.15	-0.01	-0.04	n.s.	n.s.	n.s.
	(SD)	(1.00)	(1.06)	(0.81)	(1.00)			

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

973) = 25.80,  $p < .001$ ), 集団種目よりも個人種目の生徒のほうが有意に高かった。また性による影響は集団種目において有意であり ( $F(1, 973) = 24.66, p < .001$ ), 女子のほうが男子よりも有意に高かった。

統制と依存欲求に関しては、有意な交互作用がみられなかったため、それぞれ主効果の確認を行った。統制に関しては、競技種目による有意な主効果が確認され ( $F(1, 973) = 4.42, p < .05$ ), 個人種目よりも集団種目の生徒のほうが有意に高かった。依存欲求に関しては、有意な結果は得られなかった。



## 第4節 考察

### 1. 下位尺度の各項目の平均値の検討

はじめに、尺度ごとに各項目の平均値より、全体の傾向を確認した。

#### (1) 生徒に対する指導者の関わり

生徒に対する指導者の関わりを尋ねる項目に関しては、Table4-1 に示すように「12. 部活動には、指導者の特色が表れている」の平均値 ( $M = 3.79$ ) が最も高く、指導者は部活動に積極的に関わり、指導していると生徒が認知していることがわかる。そして、その特色としては、「14. 部活動の指導者は、部員をまとめ、部を引っ張っている」( $M = 3.60$ ) や「7. 部活動の指導者は、厳しい指導をするほうだ」( $M = 3.58$ ) の平均値が次いで高く、反対に「3. 練習の内容は、生徒側に任されている」( $M = 2.45$ ) の平均値が低かったことから、本研究対象の部活動では、指導者主導の指導により、部員を統率しており、その指導について生徒は厳しい指導と認知していると考えられる。さらに、「7. 部活動の指導者は、厳しい指導をするほうだ」の平均値が 3.64 であり、「10. 部活動の指導者は、私に叱って伸ばす指導をする」の平均値が 3.15 であることから、指導者の指導を「叱って伸ばす指導」というよりも、「厳しい指導」として受け止めている傾向があると思われる。

#### (2) 指導者に対する生徒の依存性

次に、指導者に対する生徒の依存性を尋ねる項目に関しては、Table4-2 に示すように平均値の高い項目は、「2. 最後は自分で決めるにせよ、困った時には指導者の意見も求める」( $M = 3.62$ )、「3. 何かに迷っている時には、指導者に『これでいいですか』と聞きたい」( $M = 3.56$ )、「5. 部活動のことで何かを決める時には、指導者の意見が聞きたい」( $M = 3.46$ ) であり、いずれも指導者からの助言や保証を言語によって直接的に求めているものである。

反対に、平均値の比較的低い項目は、「9. 指導者が喜ぶように私は行動しているところもある」( $M = 2.97$ )、「6. 自分と指導者の立場を尊重しつつ、必要なときには、うまく頼ったり頼られたりするほうだ」( $M = 2.98$ ) であり、非言語的な依存性を示す項目であった。ただし、平均値が低かった項目であっても、中央値 (3.00) に近似しており、多くの項目においては中央値を上回っていた。そのため、本調査の対象となった生徒は、全体として指導者に対して依存的な傾向があると考えられる。

## 2. 生徒の認知する指導者像と生徒の依存性

### (1) 統合された依存性

結果より、まず統合された依存性に関しては、両高型が受容型よりも高く、受容型は統制型、両低型のいずれよりも高いことが示された。このことは、受容性の高い指導者像のほうが、受容性の低い指導者像よりも生徒の統合された依存性が高いことを示している。受容性が高い指導者像では、指導者は生徒の意見に対して耳を傾ける、生徒の考えを理解しようとするといった特徴があるため、生徒は「私を認めてくれる」、「私を支えてくれる」といった認識を持ち、そのことによって統合された依存性が高くなったのではないかと考えられる。

一般に、生徒を認めたり、支えたりする保護的な関わりは、子どもの依存心を高めてしまい、子どもの自立を妨げると考えられることが時にある。しかし、Bowlby (1973) は、安心基地や家族の強力な支持は、子どもの自立心を弱めるところか、それを大いに促進すると述べている。また先述のように、子どもの発達過程において、依存することの積極的な意味が確認されつつある（井上，1995；鯨岡，2000；竹澤・小玉，2004）。本研究結果からも、指導者の受容が高いと生徒が認識することによって、統合された依存性が高くなったのではないかと考えることができ、先行研究を支持する結果といえる。

さらに、受容性が高い中でも統制的な側面を強く持つ両高型の指導者像のほうが、統制的側面の弱い受容型の指導者像よりも統合された依存性が高かった。両高型の指導者像は、受容的な関わりをもちながらも、厳しく指導的な統制力も有する指導者として生徒から認知されていると考えられる。そのため、指導者は生徒の意見に耳を傾け、考えを理解、承認するといった受容的な関わり的一方で、高い課題も求める厳しい指導によりチームを牽引しており、ひとりよがりになることなく生徒と双方向のコミュニケーションをとっていると生徒は認識していると思われる。それに対して、受容型の指導者像は、受容的な関わりが多く、統制的な関わりの少ない指導者として生徒から認知されていると考えられる。そのため、指導者は生徒の意見や考えを聞き、理解、承認するといった受容的な関わりは多いが、高い課題を求めたり、叱ったりといった厳しい統制的な関わりは少ないと生徒は認識していると思われる。つまり受容型の場合では、指導者からの統制的な関わりが少ない分、生徒が自ら課題を設定し、自分に厳しく自発的に活動することが必要となってくる。Case (1987) によれば、指導者に求められる効果的なリーダーシップは集団の成熟度によって変化し、プロや実業団などのように成熟度の高い集団では、選手自身が高く動機づけ

られているため、指導者は人間関係行動のみを配慮するだけで十分であるが、高校生のように成熟度が中程度の集団に対しては、むしろ課題志向行動を強調することが有効であると報告されている。したがって、本研究の対象である高校生にとっては、人間関係行動にあたる受容だけでなく、課題志向行動にあたる統制も高かった両高型において生徒の統合された依存性が高かったのではないかと考えられる。

受容性が低い統制型、両低型のいずれも統合された依存性が低かった。受容性が低い指導者像の場合、指導者が生徒の意見や考えを聞くことが少なく、理解や承認の少ない関わり方であると生徒は認識しているであろう。そのために、生徒は自分が認められている、支えられているといった経験を得にくく、そのことによって統合された依存性が低かったのではないかと考えられる。

## **(2) 依存欲求**

次に依存欲求に関しては、結果より、統制型と両高型が、受容型と両低型よりも高いことが示された。このことは、統制の強い指導者像のほうが、統制の弱い指導者像よりも依存欲求が高いことを示している。統制の強い指導者像においては、指導者が生徒に高い課題を求めたり、厳しい指導や叱って伸ばす指導をしたりしていると生徒が認識しており、そのことが生徒の依存欲求の高さに関連していると考えることができる。統制の強い指導者像では、指導者が生徒を叱咤する中で、生徒は指導者の顔色をうかがい、指導者の言葉に従いながら活動している傾向がうかがえる。このことは、管理統制的な指導の中で、子ども達が教えられ過ぎたり、課題を与えられたりすることによって、自発性が育まれにくいという指摘(永島, 2002)や、与えられた自由練習時間をどう使って良いかわからない、教えられたことしかできない、自主性をむしりとられたスポーツ少年が増えているという指摘(武藤, 1985)を実証する結果になったとも考えられる。

また、指導者の統制は、生徒を律し、厳しさの中で生徒を指導していこうとする指導態度を表しているが、反対に、指導者の受容は、「指導者は私の嫌な面が多少みえても許すことができる」というように生徒を受け入れようとする指導者の態度を表している。この両者の違いは、古澤(1954)が「自分の犯した罪について罰せられるのではと恐れる罪悪感と、犯した罪が許されることによって心からすまなかつたと思う罪悪感との違い」を述べているように、「指導者から怒られるのではと恐れる自発性」と「指導者から許容されることによって心からそうしようと思う自発性」との違いを示唆しているように思われる。本研究における指導者の統制の側面は前者の「恐れによる自発性」と同様に、指導者が生徒

を律し、コントロールしようとすることで、生徒の依存的態度を助長しているのではないかと考えられる。一方、受容の側面は後者の「心からそうしようと思う自発性」のように、指導者の受容的な関わりが生徒の統合された依存性を促進させていると考えることができると思われる。

統制が強い指導者像には、統制型と両高型が含まれており、いずれも依存欲求が高いことが示されたが、統合された依存性に関しては受容性の高い両高型の場合のほうが、受容性の低い統制型よりも高かった。すなわち、統制型では生徒の依存性の特徴としては依存欲求のみが強調されているが、両高型では単に依存欲求を示すのみではなく、統合された依存性も一面にもちあわせているといえる。そのため、統制型の生徒の依存性は、いわゆる“依存的”で未成熟な依存性に特徴づけられているのに対し、両高型では統合された依存性と依存欲求とが混在しており、指導者に対する未熟な依存性も顕在であるが、自立的な態度も身につけつつある発達過程の生徒に多い依存の在り方であると考えることができる。

ただし、集団の成熟度によって期待されるリーダーシップは異なり、Case（1984）は、集団の成熟度が低い初期段階においては、課題志向行動が高く、人間関係行動の低いリーダーシップが有効であると述べている。統制型と生徒から認知されている指導者のリーダーシップは、まさしく課題志向行動が高く、人間関係行動の低いリーダーシップであり、部活動の初期段階の指導としては、統制型が有効な面があると考えられる。しかし、長期的に統制の強い指導が続くことは、生徒の依存的態度につながり、生徒が自立的に活動していくことを抑制している可能性を含んでいるといえる。

統制の低い指導者像には、受容型と両低型が含まれており、いずれも依存欲求は低いことが示されたが、統合された依存性に関しては受容性の高い受容型のほうが、受容性の低い両低型よりも高かった。すなわち、受容型の場合、指導者に対して依存欲求は低く、統合された依存性は高かった。そのため、受容型は、指導者に対して過度に依存的になりすぎることなく、自己の判断基準をもちつつも、必要に応じて指導者に相談したり、頼ったりすることもできていると思われる。これは高橋（1969）の述べる第4の依存の形態に相当する。第4の依存とは、「特定の人にすぐに行動が左右されることはなく、最終的には自己の立場からの判断が下せる場合」の依存であり、自立的な依存の形態であると考えられる。

それに対して、両低型は、依存欲求と統合された依存性いずれもほかの指導者像と比較

して低かった。そもそも両低型の指導者像の特徴は、生徒が指導者に対して受容も統制も低いと認知しており、積極的な関わりをあまりもたないことであった。高橋（1969）は、依存性について「人間に対する関心の向け方を記述する概念」と述べており、両低型においては生徒と指導者の関わりの少なさや関係の希薄さがうかがえることから、そのことによって統合された依存性も依存欲求もどちらも低かったのではないかと考えられる。高橋（1969）は、依存要求をなくさせたり、低減させたりすることは自立に近づけるどころか、逆に不適応をおこすと指摘し、自立的になることと孤立することとの相違を述べている。このことから、自立的であるためには適切な形で依存が不可欠であり、両低型の指導者像をもつ生徒においては、指導者との関係が希薄であるがゆえに、自立の前提である依存的関係が課題となっていると考えられる。

## 2. 各要因に対する生徒の属性による影響

### （1）性による影響

性による影響に関しては、一部の条件間を除き概ね、指導者の受容と統制、指導者に対する統合された依存性において、有意な偏りがみられた。つまり、女子のほうが男子よりも受容と統合された依存性が高く、統制が低かった。このことより、指導者の関わりに関しては、女子のほうが男子よりも指導者の受容的な関わりが多く、統制的な関わりが少ないと認知しているといえる。そして、依存性に関しては、指導者の受容的な関わりをより多く認知している女子のほうが、男子よりも統合された依存性が高く、より自立した依存の形態であることが示唆された。さらに、3年生の場合には、男子のほうが女子よりも依存欲求が高く、より未熟な依存の形であった。

また、本分析では生徒の複数の属性から検討を行っているが、その結果の一つとして、全国大会水準の部活動の場合に男子は女子よりも指導者に対する依存欲求が高く、一方で統合された依存性については有意な性差がみられないことや、さらに個人種目の場合に指導者の受容と指導者に対する統合された依存性について有意な性差がみられないという結果も確認された。

### （2）学年による影響

学年による影響に関しては、全体としては有意な偏りはみられなかった。ただし、男子に限ってみると、3年生のほうが1年生および2年生よりも依存欲求が高いことが示された。高橋（1969）が依存から自立という依存性の発達の変容について述べているように、

本研究においても学年を経るにつれて依存欲求が減少していくことが予想されたが、本結果では、男子の場合に3年生のほうが未熟な依存欲求が高かった。このことは、学年が上がり指導者との関係の深まることと依存欲求の表われが関係していると推測することができるが、詳細な検討は今後の課題となる。

### **(3) 部内における生徒個人の競技水準による影響**

部内における生徒個人の競技水準（部内）による影響に関しては、指導者の受容と指導者に対する統合された依存性において、有意な偏りがみられた。つまり、非レギュラーよりもレギュラーおよび準レギュラーの生徒のほうが受容および統合された依存性がともに高かった。よって、非レギュラーよりもレギュラーおよび準レギュラーの生徒のほうが、指導者からの受容的な関わりを多く認知しており、指導者が自分の考えを聞いてくれる、自分を支えてくれると認知している傾向にあるといえる。そして、レギュラーおよび準レギュラーの生徒のほうが統合された依存性も高かったことと合わせて考えると、指導者の受容的な関わりの認知と関連して生徒の統合された依存性が育まれている可能性が示されたといえる。したがって、レギュラーや準レギュラーの生徒に対する関わりと非レギュラーの生徒に対する関わりとの間には偏りが生じており、非レギュラーの生徒に対する指導者の関わりの改善点の一端が示唆されたと考えられる。

### **(4) 部全体としての競技水準による影響**

部全体としての競技水準による影響に関しては、指導者の受容において有意な偏りがみられた。つまり、都県大会よりも地区大会水準の部活動の生徒のほうが、さらに地区大会よりも全国大会水準の部活動の生徒のほうが指導者の受容を多く認知していた。また男子の場合には、都県大会よりも地区大会水準の部活動の生徒のほうが、さらに地区大会よりも全国大会水準の部活動の生徒のほうが、指導者に対する統合された依存性が高かった。そして女子の場合には、全国大会よりも地区大会および都県大会水準の部活動の生徒のほうが、指導者に対する依存欲求が高かった。したがって、部としての競技水準の高さにより、指導者の受容的関わりや生徒の依存性に違いが生じることが示された。

部としての競技水準と指導者の受容的関わりとの関係は、競技水準（部間）をX軸、指導者の受容的な関わりをY軸とした正の二次関数の関係（U字型）にあるといえる。そして、Case（1984）をもとに、次のように考察することができる。競技力が低くレクリエーション志向の部活動の場合、指導者は統制的な関わりをすることよりも受容的な関わりすることが求められるであろう。しかし、県大会へと出場するような競技志向の部活動の場

合、指導者の受容的な関わりだけでなく、統制的な関わりも同時に求められることが望まれる。そのため、相対的に受容的な関わりを認知することが少なくなると推測される。さらに、全国大会に出場するような部活動の場合、部としての成熟度も高く、指導者の統制的な関わりがなくとも、生徒が活動に取り組むことができ、指導者は受容的な関わりを中心に指導することができる。本結果からも、全国大会水準の部活動の生徒の特徴として、ほかの競技水準と比べて男子の場合は統合された依存性が最も高く、女子の場合は依存欲求が最も低いことが示された。つまり、全国大会水準の部活動の生徒の依存性の特徴としては、最も自立的な依存の在り方を示しており、Case（1984）をもとにした本考察を支持するものであるといえる。

#### （５）競技種目による影響

競技種目による影響に関しては、統制において有意な偏りがみられた。つまり、個人種目よりも集団種目の生徒のほうが指導者の統制を多く認知していた。個人種目に比べ、集団種目の場合にはチームとしての規律が尊重されることが多く、指導者からの統制をより多く認知しやすい環境であると考えられる。

さらに、男子の場合、受容と統合された依存性においては、集団種目よりも個人種目の生徒のほうが高かった。これに関しても、集団種目と個人種目のそれぞれの部活動環境から考えると、複数人の生徒が同時にプレーする集団種目より、1人でプレーを行う個人種目のほうが指導者からの賞賛や励ましなどを受けやすく、指導者からの受容をより多く認知しやすい環境であると考えられる。特に、今回の調査対象となった男子の運動部には、所属部員数が比較的多い部活が多数含まれていた。したがって、本調査の対象となった男子の場合のように、所属部員数が多い運動部においては、集団種目よりも個人種目の生徒のほうが指導者の統制を少なく認知しているだけでなく、受容的な関わりを多く認知しており、そのことによって統合された依存性が高かったのではないかと考えられる。

## 第5節 本章のまとめ

本章では、指導者の受容的な関わりと統制的な関わりという2つの観点から生徒の認知する指導者像を捉え、それぞれの指導者像ごとに指導者に対する生徒の依存性の特徴について検討した。結果より、生徒の認知する指導者像ごとに指導者に対する生徒の依存性の特徴を、以下の通りまとめることができた。

第1に受容型に関しては、統合された依存性が比較的高く、依存欲求が低かったことから、受容型の指導者像をもつ生徒の場合、指導者に対して過度に依存的になりすぎることなく、自己の判断基準をもちつつも、必要に応じて指導者に相談したり、頼ったりすることもできる最も自立的な依存の形態に類似していた。

第2に統制型に関しては、統合された依存性は低く、依存欲求が高かったことから、統制型の指導者像をもつ生徒の場合、いわゆる“依存的”で未成熟な依存性に特徴づけられているといえる。集団の成熟度によって期待されるリーダーシップは異なり、部活動の初期段階の指導としては、統制型が有効な面があるが、長期的に統制の強い指導が続く場合には、生徒の依存的態度を強め、生徒が自立的に活動していくことを抑制している可能性を含んでいることが示された。

第3に両高型に関しては、統合された依存性も依存欲求もともに高かったことから、両高型の指導者像をもつ生徒の場合は、統合された依存性と依存欲求とが混在しており、指導者に対する未熟な依存性も顕在であるが、自立的な態度も身につけつつある発達過程の生徒に多い依存の在り方であると考えることができる。

第4に両低型に関しては、統合された依存性も依存欲求もともに低かったことから、両低型の指導者像をもつ生徒の場合、指導者への依存的関わりが少なく、指導者との関係が希薄であるがゆえに、自立の前提である依存的関係が課題となっていると考えられる。

また、生徒の属性ごとの特徴に関しては、以下のようにまとめることができた。女子は男子よりも、指導者からの受容的な関わりを多く認知しており、統制的な関わりを少なく認知していた。そのため、統合された依存性は女子のほうが高い傾向にあった。学年による影響はほとんどみられなかったが、唯一、男子の場合に3年生のほうが2年生よりも依存欲求が高かった。部内における生徒個人の競技水準に関しては、非レギュラーよりもレギュラーと準レギュラーの生徒のほうが、指導者の受容的な関わりを多く認知しており、統合された依存性が高かった。部全体としての競技水準に関しては、都県大会よりも地区大会水準の部活動の生徒のほうが、さらに地区大会よりも全国大会水準の部活動の生徒の



ほうが、指導者の受容的な関わりを多く認知していた。また男子の場合に、都県大会よりも地区大会水準の部活動の生徒のほうが、さらに地区大会よりも全国大会水準の部活動の生徒のほうが、統合された依存性が高かった。そして女子の場合には、全国大会よりも地区大会および都県大会水準の部活動の生徒のほうが、依存欲求が高かった。最後に、競技種目に関しては、個人種目よりも集団種目の生徒のほうが指導者の統制的な関わりを多く認知していた。また男子の場合には、集団種目よりも個人種目の生徒のほうが指導者の受容的な関わりを多く認知しており、指導者に対する統合された依存性が高かった。

## 注

注 1) 20 種目の内訳は、サッカー (359 名)、陸上競技 (102 名)、野球 (93 名)、バレーボール (71 名)、バスケットボール (57 名)、ラグビー (51 名)、ソフトボール (41 名)、卓球 (40 名)、柔道 (25 名)、剣道 (22 名)、バドミントン (21 名)、テニス (19 名)、弓道 (18 名)、空手道・少林寺拳法 (16 名)、フィールドホッケー (11 名)、ライフル (9 名)、相撲 (7 名)、水泳 (7 名)、体操競技 (5 名)、自転車競技 (4 名) である。

注 2) フェイスシートにて、学校生活の中で指導者と関わる場面とその割合（部活動や授業、担任など場面ごとにその比率）を尋ね、学校生活場面全般における指導者との関わりのうち、部活動場面における関わりが 5 割に満たない生徒は今回の対象からは除外された。例えば、“部活動：授業：担任 = 4：3：3” の場合には、今回の研究対象には含まれない。これにより、29 名が除外され、最終的な対象者数が 978 名、有効回答率は 97.1% となった。

注 3) サッカー、野球、バレーボール、バスケットボール、ラグビー、ソフトボール、フィールドホッケーを集団種目とし、陸上競技、卓球、柔道、剣道、バドミントン、テニス、弓道、空手道・少林寺拳法、ライフル、相撲、水泳、体操競技、自転車競技を個人種目として分析を行った。

## 第5章 生徒の認知する指導者像と運動部活動へのオーバーコミットメントおよび参加動機の自己決定性（研究3）

前章では、生徒と指導者の関係を表す指標の一つとして、指導者の受容的な関わりと統制的な関わりからみた生徒の認知する指導者像を用いて、それぞれの指導者像ごとに指導者に対する生徒の依存性の特徴について検討することができた。

本章においても、同様に指導者の受容と統制からみた生徒の認知する指導者像をもとに、生徒の心理的側面について検討を加え、検討課題3の検証を行う。すなわち、運動部に所属している高校生の多くがほぼ毎日活動をしているというオーバーコミットメント傾向に関して、生徒の自律的な参加動機と他律的な参加動機に着目することによって、生徒の過剰適応状態について検討するため、生徒の心理的側面については、オーバーコミットメントと参加動機の自己決定性について取り上げることとする。運動部活動への参加にはさまざまな理由が混在しており、純粋に本人の願望や欲求だけではなく、周囲との人間関係を意識したり、自分の将来や進路への影響を考えたりしながら、部活動に取り組んでいる様子がうかがえる。そこで部活動における参加動機の多様性を考慮し、運動部活動に対して生徒自らの欲求により活動している側面と、周囲の人の考えや意見を反映させて活動している側面のそれぞれの参加動機について着目していく必要がある。よって、本研究では自己決定理論（Deci, 1975, 1980; Deci & Ryan, 1985）を援用し、参加動機に対する自己決定性が高い動機から自己決定性の低い動機までを一連のスペクトラムとして捉えることによって、自己の欲求に基づき自律的に活動に取り組んでいる面と、他者からの期待や願望が優先され他律的に取り組んでいる面のそれぞれの参加動機から生徒のオーバーコミットメントの在り方について検討していくことが求められる。

### 第1節 目的

本章では、指導者の受容的な関わりと統制的な関わりの2側面からみた生徒の認知する指導者像ごとに、運動部活動に対する生徒のオーバーコミットメントと参加動機の自己決定性の特徴を検討していくことを目的とした。

## 第2節 方法

### 1. 対象者と時期

1都5県の高等学校運動部所属の男女978名（高校1年生～3年生，男子813名，女子164名，性別無記名1名）を対象に2008年6月下旬～9月上旬に質問紙調査を実施した。競技種目は球技を中心とした20種目<sup>注1)</sup>であり，競技水準は地区大会から全国大会までと幅広い。

本調査では，運動部活動における生徒の心理的側面を生徒と指導者の関わりから検討していくため，生徒が週5日以上活動を行っており，生徒の活動日の半分以上は指導者が部活動指導にあたっている部活動を対象とした。また，本研究における「指導者」の多くは学校の教員であるため，部活動場面だけでなく日常の学校生活場面での関わりをもつ場合がある。そのため，日常の学校生活場面よりも，主に部活動場面で指導者と関わることの多い生徒を対象を限定した<sup>注2)</sup>。

### 2. 手続き

調査依頼については，まず部活動の顧問に調査依頼書および質問紙を渡すとともに趣旨を説明した後，生徒への質問紙調査実施の許可を得た。調査実施にあたっては，高等学校に本研究者が赴き，運動部ごとに練習や試合の前後の時間を利用し，集団調査法で実施した。調査の際，筆者が生徒に対して調査目的や匿名性，守秘義務の遵守について説明を行い，承諾した生徒のみが調査に参加した。質問紙のほとんどがその場で筆者により回収され，後日回収の場合には，質問紙は封入された状態で回収された。

### 3. 質問項目

生徒に対する指導者の関わりを尋ねる12項目（Table4-1, p.49）と，生徒の運動部活動へのオーバーコミットメントを尋ねる6項目（Table5-1）と，運動部活動への参加動機を尋ねる13項目（Table5-2）に対して，それぞれ5件法（5点：とてもあてはまる，4点：ややあてはまる，3点：どちらでもない，2点：あまりあてはまらない，1点：全くあてはまらない）で生徒に回答を求めた。なお，各尺度項目に関しては，臨床心理学を専攻する大学院生4名と大学教員1名で内容的妥当性について検討した。

また，本調査用紙のフェイスシートにおいて，性別・学年・競技種目・競技暦・現在の指導者のもとでの競技暦・チーム内での役割・競技成績・1週間の生徒の活動日数・1週間

の指導者の指導日数・学校生活の中で指導者と関わる場面とその割合（部活動，授業，担任など場面ごとに関わる比率）について記入する欄を設けた。

### （１）生徒に対する指導者の関わり

生徒に対する指導者の関わりについては，第４章（研究２）と同様の項目を使用し，運動部活動場面において普段指導者がどのように生徒に関わっているかについて生徒に回答を求めた。指導者の関わりを尋ねる項目は１２項目で構成されており，生徒に対する理解や共感を重視する受容的な関わり（９項目；例えば，「部活動の指導者は私の考えを理解してくれる」など）と，指導者が主導的に厳しく指導する統制的な関わり（３項目；例えば，「部活動の指導者は厳しい指導をするほうだ」など）の２因子構造が確認されている。したがって，指導者の受容的な関わりと統制的な関わりの２側面を生徒がいかに関知しているかについて尋ねた。

### （２）運動部活動へのオーバーコミットメント

運動部活動へのオーバーコミットメントを尋ねる項目については，筆者が独自に作成した。近年の運動部活動における過度な取り組みが，心身ともに生徒の成長を阻害する要因となりうると指摘されていることから（武藤，１９８５；永島，１９８７），項目内容も，部活動に対して過剰に専心するあまり部活動以外の日常生活において支障をきたしている可能性を含む内容とした。さらに，オーバーコミットメントの特徴として，他者より秀でたいという競争性について言及されている（Siegrist，１９９６，Joksimovic et al.，１９９９）。よって，運動部活動へのオーバーコミットメントに関して，部活動希求性（３．生活の他の時間を削ってでも部活の時間を作りたい，６．生活の中心は部活動である），部活動以外への興味関心の欠如（１．部活動をやめたら，学校へ行く意味を感じられない，２．部活以外のことには興味がわからない），競技性の追求（４．技術が向上するならば，どんなに厳しい指導にもついていきたい，５．多少身体に無理をしてでも，練習に取り組みたい）の３つの観点に着目し，それぞれ２項目ずつ合計６項目に対して生徒に回答を求めた。

### （３）運動部活動への参加動機の自己決定性

運動部活動への参加動機を尋ねる項目については，The Sport Motivation Scale（SMS: Pelletier et al.，１９９５）を利用した。SMS は自己決定理論（Deci，１９７５，１９８０；Deci & Ryan，１９８５）に基づき，参加動機に対する自己決定の程度により下位尺度が構成されている。つまり，最も自己決定されていない参加動機である「無動機づけ」から，順に「外的調整<sup>注 3)</sup>」，「取り入れ的調整<sup>注 4)</sup>」，「同一化的調整<sup>注 5)</sup>」と自己決定の程度は強くなり，「内発的動機づけ」

が最も自己決定された参加動機である。SMS では各下位尺度 4 項目ずつで構成されているが、本研究では、対象者の負担を減らすため、各下位尺度 3 項目ずつ利用し、質問項目を構成した。ただし、無動機づけに関しては、4 項目の相関がどれも非常に高いため、1 項目のみの使用に留めた。よって、合計 13 項目により、生徒の運動部活動に対する参加動機について生徒に回答を求めた。

### 第3節 結果

#### 1. 尺度項目の整理

##### (1) 運動部活動へのオーバーコミットメント

運動部活動へのオーバーコミットメントを尋ねる項目の平均値と標準偏差を Table5-1 に示した。運動部活動へのオーバーコミットメントを尋ねる 6 項目に対して、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行ったところ、固有値 1 を基準に 1 因子構造が確認された。因子抽出後の累積寄与率は、43.16%であった。

これらの項目は、生徒が運動部活動における競技性を追求し、部活動に対して過剰なまでに取り組んでいる状態を表すものである。そして、過度に専心するあまり部活動以外の日常生活において支障をきたしている可能性を含む内容であった。よって、本因子を「オーバーコミットメント」と命名した。

また、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出したところ、.81 であった。因子の得点化にあたっては、6 項目の平均値を標準化し ( $M = 0.00$ ,  $SD = 1.00$ )、運動部活動へのオーバーコミットメント得点とした。

Table5-1 運動部活動へのオーバーコミットメントを尋ねる項目の平均値と標準偏差 ( $1 \leq M \leq 5$ )

No	項目	M	(SD)	共通性
<b>第1因子: オーバーコミットメント (<math>\alpha = .81</math>)</b>		<b>3.13</b>	<b>(0.83)</b>	
3	生活の他の時間を削ってでも部活の時間を作りたい	2.97	(1.14)	.49
4	技術が向上するならば、どんなに厳しい指導にもついていきたい	3.43	(1.14)	.47
5	多少身体に無理をしても、練習に取り組みたい	3.46	(1.13)	.43
1	部活動をやめたら、学校へ行く意味を感じられない	2.95	(1.33)	.35
6	生活の中心は部活動である	3.76	(1.16)	.28
2	部活以外のことには興味がわからない	2.23	(1.04)	.24

##### (2) 運動部活動への参加動機の自己決定性

運動部活動への参加動機を尋ねる項目の平均値と標準偏差を Table5-2 に示した。ただし、項目 9 は逆転項目のため、得点を反転させた後、計算した。運動部活動に対する参加動機を尋ねる 13 項目に対して、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値 1 以上の因子を採用し、2 因子解を抽出した。いずれの因子に対しても負荷量が .35 未満であった 2 項目 (2. いろいろな人と知り合いになる最も良い方法だと思うからである, 12. 定期的に部活動をする必要があると思うからである) を削除し、11 項目に対して同様の因子分析を繰り返し、最終的に 2 因子解を得た。因子抽出後の累積寄与率は、38.90%であった。

各項目の因子負荷量，また因子間相関を Table5-1 に示した。

第1因子には，「6. 自分自身の新たな側面を伸ばす最も良い方法だと思うからである」，「1. 新しい技術や戦術を知るのが楽しいからである」などの項目が高い負荷を示した。これらの項目は，SMS の下位尺度において内発的動機づけや同一化的調整に分類されている項目であり，これらは自己決定された自律性の高い動機として位置づけられている。そのため，第1因子を「自律的動機」と命名した。

第2因子には，「4. 部活動をすることで周囲から注目されるからである」，「8. 良い体形が大切であると私の周囲の人々は思っているからである」などの項目が高い負荷量を示した。これらの項目は，SMS の下位尺度において外的調整と取り入りの調整に分類されている項目であり，これらは比較的自己決定されていない自律性の低い動機として位置づけられている。よって，第2因子を「他律的動機」と命名した。

なお，Cronbach の  $\alpha$  係数を算出したところ，第1因子が.80，第2因子が.70 であった。因子の得点化にあたっては，各因子を構成する項目群の平均値を標準化し ( $M = 0.00$ ,  $SD = 1.00$ )，それぞれ自律的動機得点，他律的動機得点とした。

Table5-2 運動部活動への参加動機を尋ねる項目の平均値(標準偏差)と因子分析の結果 ( $1 \leq M \leq 5$ )

No	項目	M	(SD)	F1	F2
<b>第1因子: 自律的動機 (<math>\alpha = .80</math>)</b>		<b>3.88</b>	<b>(0.69)</b>		
6	自分自身の新たな側面を伸ばす最も良い方法だからである	3.99	(0.94)	<b>.66</b>	.08
1	新しい技術や戦術を知るのが楽しいからである	3.98	(0.91)	<b>.65</b>	.03
10	難しい技術ができるようになった時，満足感を感じられるからである	4.18	(0.88)	<b>.64</b>	.01
11	私の人生に役に立つ多くのことを学ぶ良い方法だからである	3.92	(0.94)	<b>.62</b>	-.05
5	好きなスポーツをしている時のワクワクするような気分のためである	3.97	(0.98)	<b>.60</b>	.10
9	以前は部活動をするはっきりした理由があったが，今は続けるべきか迷っている *	3.67	(1.33)	<b>.59</b>	-.26
7	部活動をしないと気分がすぐれないからである	3.43	(1.11)	<b>.54</b>	.12
<b>第2因子: 他律的動機 (<math>\alpha = .70</math>)</b>		<b>2.99</b>	<b>(0.75)</b>		
4	部活動をすることで，周囲から注目されるからである	2.93	(1.05)	-.01	<b>.69</b>
8	良い体形が大切であると私の周囲の人々は思っているからである	2.83	(0.98)	-.04	<b>.64</b>
13	自分がどれだけうまいかを他人に見せたいからである	3.73	(1.05)	-.10	<b>.60</b>
3	部活動をすると，たくましい身体(もしくはスマート)になれるからである	2.46	(1.08)	.17	<b>.49</b>
因子間相関				<i>F1</i>	.41
削除項目		<i>M</i>	<i>SD</i>		
2	いろいろな人と知り合いになる最も良い方法だと思うからである	3.83	0.95		
12	定期的に部活動をする必要があると思うからである	3.49	1.11		

注) \*反転項目

## 2. 生徒の認知する指導者像の分類

生徒に対する指導者の関わりを尋ねる項目より、受容的な関わりを尋ねる9項目の平均値を受容得点、統制的な関わりを尋ねる3項目の平均値を統制得点として算出した（受容得点,  $M = 2.97$ ,  $SD = 0.75$ ; 統制得点,  $M = 3.32$ ,  $SD = 0.73$ ）。本章では前章と同様に、生徒と指導者との関係について受容と統制の観点からその特徴を捉えるため、受容得点と統制得点のそれぞれの平均値を基準に高得点群と低得点群に分け、生徒と指導者の関係パターンを受容型、統制型、両高型、両低型の4つに分類した（Table4-3, p. 52）。

## 3. 生徒の認知する指導者像と運動部活動へのオーバーコミットメント

生徒の認知する指導者像ごとにオーバーコミットメントの特徴を調べるため、生徒の認知する指導者像ごとにオーバーコミット得点の平均値と標準偏差を Table5-3 に示した。そして、生徒の認知する指導者像を独立変数、オーバーコミットメント得点を従属変数とした1要因分散分析（被験者間計画）を行った。結果は Table5-3 および Figure5-1 に示すように、生徒の認知する指導者像の有意な主効果がみられた（ $F(3, 974) = 58.80, p < .001$ ）。さらに、多重比較（Bonferroni 法）より、両高型が受容型よりも有意に高く（ $p < .001$ ）、受容型は統制型と両低型のいずれよりも有意に高かった（ $p < .001, .001$ ）。統制型と両低型との間には有意差はみられなかった。

## 4. 生徒の認知する指導者像と運動部活動への参加動機の自己決定性

生徒の認知する指導者像ごとに運動部活動への参加動機の自己決定性の特徴を調べるため、生徒の認知する指導者像ごとに自律的動機得点と他律的動機得点の平均値と標準偏差を Table5-3 に示した。そして、生徒の認知する指導者像を独立変数、自律的動機得点および他律的動機得点を従属変数とした1要因分散分析（被験者間計画）をそれぞれ行った。結果は Table5-3 および Figure5-1 に示すように、自律的動機と他律的動機の両下位尺度において、生徒の認知する指導者像の有意な主効果がみられた（ $F(3, 974) = 50.14, 16.05, p < .001, .001$ ）。さらに、多重比較（Bonferroni 法）より、次のような結果を得た。自律的動機に関しては、両高型が受容型よりも有意に高く（ $p < .001$ ）、受容型は統制型と両低型のいずれよりも有意に高かった（ $p < .001, .001$ ）。統制型と両低型との間には有意差はみられなかった。他律的動機に関しては、両高型がほかの指導者像よりも有意に高く（いずれも  $p < .001$ ）、受容型と統制型と両低型の間には有意差はみられなかった。



Table5-3 生徒の認知する指導者像ごとの各下位尺度得点の平均値(標準偏差)と分散分析の結果

各指導者像	1:受容型	2:統制型	3:両高型	4:両低型	分散分析	
下位尺度	[n]	[255]	[257]	[307]	[159]	F 値 多重比較
オーバー コミットメント	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	0.03 (0.98)	-0.41 (0.94)	0.52 (0.85)	-0.38 (0.93)	58.34*** 3>1>2,4
自律的動機	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	0.12 (0.99)	-0.38 (1.07)	0.44 (0.77)	-0.44 (0.88)	51.18*** 3>1>2,4
他律的動機	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	-0.15 (0.90)	-0.06 (0.97)	0.31 (1.02)	-0.26 (1.03)	14.71*** 3>1,2,4

参加動機の  
自己決定性の特徴

自律的動機が高く、他  
律的動機が低い

自律的にも他律的にも  
参加動機は低い

自律的にも他律的にも  
参加動機が高い

自律的にも他律的にも  
参加動機は低い

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

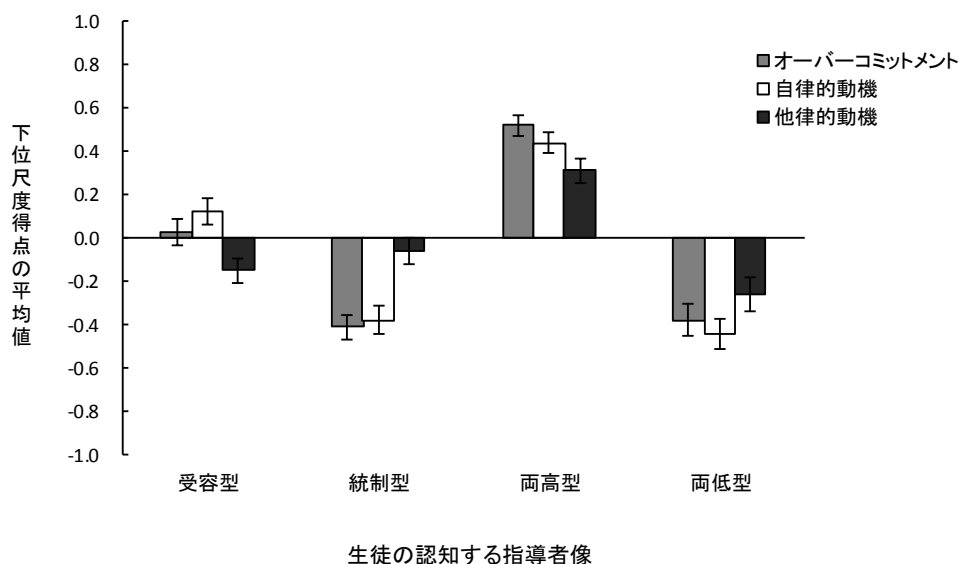


Figure5-1 生徒の認知する指導者像ごとの下位尺度得点の平均値(標準誤差)の比較

## 5. 生徒の認知する指導者像と運動部活動へのオーバーコミットメントおよび参加動機の自己決定性

運動部活動へのオーバーコミットメントの可能性が高い生徒と低い生徒におけるそれぞれの参加動機の自己決定性の特徴について生徒の認知する指導者像ごとに検討した。まず、オーバーコミットメントの可能性が高い生徒と低い生徒とに二分するため、オーバーコミットメント得点の平均値を基準に高得点群 ( $M = 0.25$ ,  $SD = 0.94$ ) と低得点群 ( $M = -0.30$ ,  $SD = 0.99$ ) に分け、自律的動機得点と他律的動機得点の平均値と標準偏差を生徒の認知す

Table5-4 指導者像とオーバーコミットメントによる参加動機尺度得点の平均値(標準偏差)と分散分析の結果

オーバーコミットメント		高得点群				低得点群				分散分析( <i>F</i> 値)		
	指導者像	1:受容	2:統制	3:両高	4:両低	1:受容	2:統制	3:両高	4:両低	オーバー コミットメント	指導者像	交互作用
下位尺度	[ <i>n</i> ]	[152]	[95]	[236]	[52]	[103]	[162]	[71]	[107]			
自律的動機	<i>M</i>	0.54	0.30	0.62	0.05	-0.50	-0.77	-0.15	-0.68	239.50 ***	18.51 ***	n.s.
	( <i>SD</i> )	(0.70)	(0.75)	(0.72)	(0.72)	(1.02)	(1.03)	(0.61)	(0.84)	高群>低群	3>1>2,4	
他律的動機	<i>M</i>	-0.03	0.16	0.35	-0.25	-0.32	-0.19	0.15	-0.26	9.93 ***	10.62 ***	n.s.
	( <i>SD</i> )	(0.84)	(0.99)	(1.05)	(1.10)	(0.96)	(0.93)	(0.86)	(0.99)	高群>低群	3>1,2,4	

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

生徒の認知する指導者: 1= 受容型, 2= 統制型, 3= 両高型, 4= 両低型

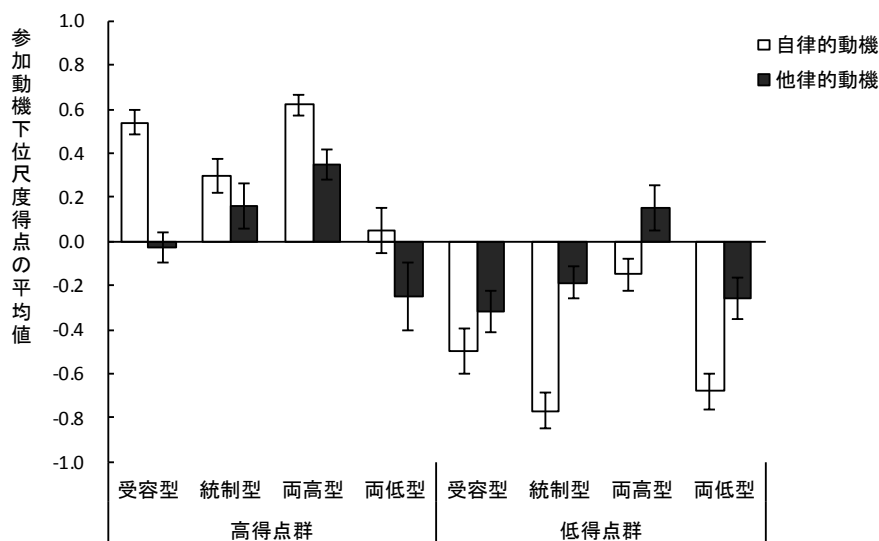


Figure5-2 指導者像とオーバーコミットメントによる参加動機下位尺度得点の平均値(標準誤差)の比較

る指導者像ごとに算出した (Table5-4)。次に、生徒の認知する指導者像とオーバーコミットメントを独立変数とし、自律的動機得点および他律的動機得点を従属変数とした 2 要因分散分析 (被験者間計画) を、それぞれ分析を行った。

結果より、自律的動機に関しては、生徒の認知する指導者像とオーバーコミットメントとの間の交互作用は確認されず、両要因の主効果のみ有意であった (指導者像,  $F(3, 970) = 18.51$ ,  $p < .001$ , オーバーコミットメント,  $F(1, 970) = 239.50$ ,  $p < .001$ )。生徒の認知する指導者像要因の主効果については、先述の 1 要因分散分析の結果同様、両高型が受容型よりも有意に高く ( $p < .001$ )、受容型は統制型、両低型のいずれよりも有意に高く (いずれも  $p < .001$ )、統制型と両低型との間には有意差はみられなかった。オーバーコミットメント要因の主効果については、高得点群のほうが低得点群よりも自律的動機づけ得点は高

かった ( $p < .001$ )。

また他律的動機に関しても、生徒の認知する指導者像とオーバーコミットメントとの間の交互作用は確認されず、両要因の主効果のみ有意であった(指導者像,  $F(3, 970) = 10.62$ ,  $p < .001$ , オーバーコミットメント,  $F(1, 970) = 9.93$ ,  $p < .001$ )。生徒の認知する指導者像要因の主効果については、先述の1要因分散分析の結果同様、両高型が最も有意に高く(いずれも  $p < .001$ )、受容型と統制型と両低型の間には有意差はみられなかった。オーバーコミットメント要因の主効果については、高得点群のほうが低得点群よりも他律的動機得点は高かった ( $p < .001$ )。

## 6. 生徒の属性による影響

本章では、生徒の認知する指導者ごとに生徒の運動部活動へのオーバーコミットメントおよび参加動機の自己決定性の特徴について検討を行った。その際、これらの各要因が生徒の属性によって異なった特徴を示すことも考えられる。つまり、生徒の性別や学年、競技水準や競技種目といった生徒一人ひとりのおかれた状況によって、異なった特徴を示す可能性が考えられる。そこで本節では、検討課題4より、生徒の性・学年・競技水準・競技種目の各属性による偏りを確かめるため、以下の通り、分析を行った。

### (1) 学年と性による影響

各尺度得点に関して、学年ごとの平均値と標準偏差を男女別に Table5-5 に示した。学年と性による影響を検討するため、学年と性を独立変数とし、各尺度得点を従属変数とした2要因分散分析(被験者間計画)をそれぞれ行った。

結果より、いずれの尺度得点においても有意な交互作用が確認されなかったため、それ

Table5-5 学年と性による各下位尺度得点の平均値(標準偏差)および分散分析の結果

下位尺度	性	男子			女子			分散分析( $F$ 値)		
	学年 [ $n$ ]	1年生 [347]	2年生 [332]	3年生 [132]	1年生 [80]	2年生 [66]	3年生 [18]	性	学年	交互作用
オーバーコミットメント	$M$ ( $SD$ )	0.04 (0.95)	-0.12 (1.06)	-0.12 (1.01)	0.33 (0.89)	0.20 (0.97)	0.08 (0.91)	6.81 ** 男子<女子	n.s.	n.s.
自律的動機	$M$ ( $SD$ )	0.10 (1.03)	-0.15 (1.04)	-0.12 (0.94)	0.31 (0.83)	0.18 (0.86)	-0.25 (0.85)	n.s. 1年生>2,3年生	4.80 **	n.s.
他律的動機	$M$ ( $SD$ )	0.01 (0.99)	-0.02 (1.01)	0.15 (1.12)	-0.02 (0.94)	-0.11 (0.90)	-0.32 (0.89)	n.s.	n.s.	n.s.

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

ぞれ主効果の確認を行った。オーバーコミットメントに関しては、性による有意な主効果が確認され ( $F(1, 969) = 6.81, p < .01$ )、女子のほうが男子よりも有意に高かった。また、自律的動機に関しては、学年による有意な主効果が確認され ( $F(2, 969) = 4.80, p < .01$ )、多重比較 (Bonferroni 法) の結果、1 年生のほうが 2 年生および 3 年生よりも有意に高かった ( $p < .01, .05$ )。他律的動機に関しては、有意な主効果は確認されなかった。

## (2) 部内における生徒個人の競技水準と性による影響

部内における生徒個人の競技水準ごとの各尺度得点の平均値と標準偏差を男女別に Table5-6 に示した。部内における生徒個人の競技水準については、生徒の回答をもとにレギュラー・準レギュラー・非レギュラーの 3 つに分類した。部内における生徒個人の競技水準と性による影響を検討するため、競技水準 (部内) と性を独立変数とし、各尺度得点を従属変数とした 2 要因分散分析 (被験者間計画) をそれぞれ行った。

結果より、いずれの尺度においても有意な交互作用はみられず、それぞれ主効果の確認を行った。オーバーコミットメントと自律的動機に関しては、性による有意な主効果が確認され ( $F(2, 906) = 11.76, 6.76, p < .001, .01$ )、いずれも女子のほうが男子よりも有意に高かった。また、他律的動機に関しては、競技水準 (部内) による有意な主効果が確認された ( $F(2, 906) = 3.30, p < .05$ )。競技水準 (部内) に対する多重比較 (Bonferroni 法) の結果、非レギュラーよりもレギュラーおよび準レギュラーの生徒のほうが、他律的動機は有意に高かった ( $p < .001, .001$ )。

Table5-6 競技水準 (部内) と性による各下位尺度得点の平均値 (標準偏差) および分散分析の結果

下位尺度	性	男子			女子			分散分析 ( $F$ 値)		
	競技水準 (部内)	1.レギュ	2.準	3.非	1.レギュ	2.準	3.非	性	競技水準 (部内)	交互作用
	[ $n$ ]	[263]	[184]	[325]	[69]	[28]	[43]			
オーバーコミットメント	$M$	0.12	-0.13	-0.16	0.35	0.25	0.22	11.76 ***	n.s.	n.s.
	( $SD$ )	(1.01)	(1.01)	(0.96)	(0.99)	(0.94)	(0.86)	男子 < 女子		
自律的動機	$M$	0.14	-0.01	-0.22	0.21	0.25	0.20	6.76 **	n.s.	n.s.
	( $SD$ )	(0.94)	(1.03)	(1.02)	(0.96)	(0.79)	(0.72)	男子 < 女子		
他律的動機	$M$	0.15	0.10	-0.15	-0.11	0.18	-0.20	n.s.	3.30 *	n.s.
	( $SD$ )	(1.10)	(0.96)	(0.94)	(1.00)	(0.82)	(0.72)	レギュ.準 > 非		

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

1. レギュ= レギュラー, 2. 準= 準レギュラー, 3. 非= 非レギュラー

### (3) 部全体としての競技水準と性による影響

部全体としての競技水準ごとの各尺度得点の平均値と標準偏差を男女別に Table5-7 に示した。部全体としての競技水準については、大会への出場経験をもとに地区大会水準・都県大会水準・全国大会水準の3つに分類した。部全体としての競技水準と性による影響を検討するため、競技水準（部間）と性を独立変数とし、各尺度得点を従属変数とした2要因分散分析（被験者間計画）をそれぞれ行った。

結果より、オーバーコミットメントと自律的動機に関して有意な交互作用が確認された ( $F(2, 915) = 3.92, 3.02, p < .05, .05$ )。そこで単純主効果の検定を行ったところ、オーバーコミットメントと自律的動機ともに、性による影響は都県大会水準の部活動において有意であり ( $F(1, 915) = 21.25, 12.60, p < .001, .001$ )、いずれも女子のほうが男子よりも有意に高かった。また競技水準（部間）による影響は、男子において有意であり ( $F(2, 915) = 17.64, 9.16, p < .001, .001$ )、多重比較（Bonferroni 法）の結果、オーバーコミットメントと自律的動機ともに、地区大会および都県大会水準よりも全国大会水準の部活動の生徒のほうが有意に高かった ( $p < .001, .001$ )。

他律的動機においては、交互作用は確認されなかったため、主効果の確認を行ったが、有意な結果は得られなかった。

Table5-7 競技水準（部間）と性による各下位尺度得点の平均値（標準偏差）および分散分析の結果

下位尺度	性 競技水準（部間） [n]	男子			女子			分散分析(F 値)		
		1.地区 [264]	2.都県 [413]	3.全国 [95]	1.地区 [48]	2.都県 [96]	3.全国 [5]	性	競技水準 （部間）	交互作用
オーバーコミットメント	M	-0.07	-0.13	0.52	0.11	0.38	-0.08	—	—	3.92 *
	(SD)	(1.00)	(0.97)	(1.01)	(1.04)	(0.88)	(0.66)	都県：男子<女子 / 男子：地区、都県<全国		
自律的動機	M	-0.06	-0.11	0.36	0.13	0.28	-0.32	—	—	3.02 *
	(SD)	(1.06)	(1.00)	(0.85)	(0.92)	(0.79)	(1.37)	都県：男子<女子 / 男子：地区、都県<全国		
他律的動機	M	-0.09	0.05	0.20	-0.02	-0.06	-0.45	n.s.	n.s.	n.s.
	(SD)	(0.99)	(1.00)	(1.16)	(0.87)	(0.93)	(1.48)			

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

1. 地区= 地区大会水準, 2. 都県= 都県大会水準, 3. 全国= 全国大会水準

#### (4) 競技種目と性による影響

競技種目ごとの各尺度得点の平均値と標準偏差を男女別に Table5-8 に示した。競技種目については、集団種目と個人種目の2つに分類した<sup>注6)</sup>。競技種目と性による影響を検討するため、競技種目と性を独立変数とし、各尺度得点を従属変数とした2要因分散分析（被験者間計画）をそれぞれ行った。

結果より、いずれの尺度においても有意な交互作用はみられず、それぞれ主効果の確認を行った。オーバーコミットメントに関しては、競技種目と性による有意な主効果が確認された ( $F(1, 973) = 4.43, 12.95, p < .05, .001$ )。競技種目については、個人種目よりも集団種目の生徒のほうが有意に高く、性については女子のほうが男子よりも有意に高かった。自律的動機に関しては、性による有意な主効果が確認され ( $F(1, 973) = 7.52, p < .01$ )、女子のほうが男子よりも有意に高かった。他律的動機においては、有意な主効果は確認されなかった。

Table5-8 競技種目と性による各下位尺度得点の平均値(標準偏差)および分散分析の結果

下位尺度	性	男子		女子		分散分析(F値)		
	競技種目	集団種目	個人種目	集団種目	個人種目	性	競技種目	交互作用
	[n]	[589]	[224]	[94]	[70]			
オーバーコミットメント	<i>M</i>	-0.01	-0.16	0.34	0.13	12.95 ***	4.23 *	n.s.
	( <i>SD</i> )	(0.99)	(1.06)	(0.91)	(0.93)	男子<女子	集団種目>個人種目	
自律的動機	<i>M</i>	-0.04	-0.05	0.21	0.19	7.52 **	n.s.	n.s.
	( <i>SD</i> )	(0.99)	(1.11)	(0.82)	(0.91)	男子<女子		
他律的動機	<i>M</i>	0.03	-0.02	-0.08	-0.10	n.s.	n.s.	n.s.
	( <i>SD</i> )	(1.01)	(1.04)	(0.89)	(0.96)			

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

## 第4節 考察

### 1. 下位尺度の各項目の平均値の検討

はじめに、尺度ごとに各項目の平均値より、全体の傾向を確認した。

#### (1) 運動部活動へのオーバーコミットメント

運動部活動へのオーバーコミットメントを尋ねる項目に関しては、Table5-1 に示すように平均値の高かった項目は、「5. 多少身体に無理をしてでも、練習に取り組みたい」( $M=3.46$ )、「4. 技術が向上するならば、どんなに厳しい指導にもついていきたい」( $M=3.43$ )であり、どちらも競技性の追求に該当する項目であった。よって、運動部活動の競技的側面が強く意識されており、生徒が競技スポーツとして運動部活動に取り組んでいる様子がうかがえる。

反対に、平均値の低かった項目は、「2. 部活以外のことには興味がない」( $M=2.23$ )であった。この項目は、部活動以外のことに対する興味関心の欠如を示す項目であるが、同様の下位項目である「1. 部活動をやめたら、学校へ行く意味を感じられない」の平均値は( $M=2.95$ )はほぼ中央値(3.00)を示していた。よって、部活動以外のことに興味をもたないという生徒が多いものの、部活動をやめると学校へ行く意味を感じられないというほどではないと考えられる。

#### (2) 運動部活動への参加動機の自己決定性

次に、運動部活動への参加動機を尋ねる項目に関してはTable5-2 に示すように、平均値の高かった項目は、「10. 難しい技術ができるようになった時、満足感を感じられるからである」( $M=4.18$ )、「6. 自分自身の新たな側面を伸ばす最も良い方法だからである」( $M=3.99$ )、「1. 新しい技術や戦術を知るのが楽しいからである」( $M=3.98$ )、「5. 好きなスポーツをしている時のワクワクするような気分のためである」( $M=3.97$ )、「11. 私の人生に役に立つ多くのことを学ぶ良い方法だからである」( $M=3.92$ )であった。これらの項目は、SMS (Pelletier et al., 1995) の下位尺度において内発的動機づけや同一化的調整に分類されている項目である。同一化的調整とは、自律性の程度が高い動機づけを示し、目的獲得のための手段でありながらも、運動をすることに高い価値を感じている動機づけである。同一化調整は外発的づけではあるが、内発的動機づけと同様に自己決定された自律性の高い動機として位置づけられている。

反対に、平均値の低かった項目は、「3. 部活動をする、たくましい身体（もしくはスマート）になれるからである」( $M=2.46$ )であった。この項目は、SMS の下位尺度におい

て取り入れ調整に分類されている項目であり、自尊心を維持するために自己の内的な圧力により運動をしている動機づけである。

したがって、本調査における生徒の参加動機としてはスポーツ競技に対する内発的もしくは自律的な動機が中心となっており、運動部活動への高い価値観を感じながら活動している生徒が多いと考えられる。

## 2. 生徒の認知する指導者像と運動部活動への参加動機の自己決定性

結果より、自律的動機に関しては、両高型が受容型よりも高く、受容型は統制型、両低型のいずれよりも高いことが示された。このことから、受容性の高い指導者像のほうが、受容性の低い指導者像よりも生徒の部活動に対する自律的動機が高いことが示された。つまり、受容性が高い指導者像に特徴づけられる受容的で支持的な指導者の態度を生徒が認知することによって、生徒の自律的な動機が促進されたのではないかと考えられる。第4章（研究2）では、統合された依存性について生徒の認知する指導者像ごとに比較し、両高型が最も高く、次いで受容型が高いことを示しているが、本章では、生徒の部活動に対する自律的動機に対しても、同様に指導者の受容的な関わりを生徒が認知することが促進要因となっていることが示された。

他律的動機に関しては、両高型がほかのどの指導者像よりも高いことが示された。このことは、受容的な関わりと統制的な関わりの両方が高いことが他律的動機に関連していることを示している。両高型の指導者像は、受容的な関わりを持ちながらも、厳しく指導的な統制力も有する指導者像として生徒から認知されている。つまり、指導者は高い課題を求める厳しい指導によりチームを牽引してはいるものの、ひとりよがりになることなく、生徒の意見に対しても耳を傾け、考えを理解、承認するといった双方向のコミュニケーションをとっていると考えられる。このような受容も統制も高い積極的な指導の中で、生徒が指導者からの受容と指導力の両方を認知することによって、指導者の方針や考えに影響を受けたり、指導者の評価を意識したりする他律的な動機づけが促進されたのではないかと考えられる。

## 3. 生徒の認知する指導者像と運動部活動へのオーバーコミットメント

結果より、オーバーコミットメントに関しては、両高型が受容型よりも高く、受容型は統制型、両低型のいずれよりも高いことが示された。このことから、受容性の高い指導者



像のほうが、受容性の低い指導者像よりも生徒の運動部活動へのオーバーコミットメントが高いことが示された。この結果は、前項の生徒の部活動に対する参加動機の自己決定性における自律的動機と同様の結果であった。したがって、受容性の高い指導者像を認知している生徒の特徴である自律的動機が、オーバーコミットメントと関連していることが示唆された。

また、生徒の認知する指導者像ごとにオーバーコミットメントの在り方を整理していくと、まず両高型の指導者像を認知している生徒のオーバーコミットメント得点が最も高かったことから、両高型の指導者像を認知している生徒の特徴である自律的にも他律的にも動機づけが高いということが、生徒の行動としてのオーバーコミットメントにつながっている可能性が示された。次に得点の高かった指導者像は受容型であったが、その平均値は  $M = -0.01$  であり、おおよそ中央値であった。つまり、受容型の指導者像を認知している生徒のコミットメントの程度は中庸であり、オーバーコミットメントの可能性は両高型に比べ高くはないと考えられる。統制型と両低型に関しては、オーバーコミットメント得点が最も低く、オーバーコミットメントの可能性は低いことが示された。

#### 4. 生徒の認知する指導者像と運動部活動へのオーバーコミットメントおよび参加動機の自己決定性

自律的な動機が高いということは心理的成長の一面として捉えられるものであるが、結果より、自律的動機が高まると同時にオーバーコミットメントの可能性も高まってくることが示された。永島（2002）は、過度の練習を繰り返すことによって、心身の疲労と回復のバランスが崩れ、通常の短期間の休息では回復しない病的な慢性の疲労状態に陥り、さまざまな身体症状や精神症状を呈すると述べている。また、過度な競技への熱中が競技成績につながらない場合に、バーンアウトに陥りやすいことも指摘されている（中込・岸，1991）。さらに，Coakley（1992）や豊田・中込（2000）が言及しているように，スポーツ競技を主な手がかりとし早期に自己の同一性を見出している競技者の場合，部活動の引退もしくは競技の引退を迎える際に，アイデンティティの揺らぎと再構築の課題が潜んでいると考えられる。このように考えると，自律的動機とオーバーコミットメントの関連については，生徒の部活動への取り組みが生徒の心理的成長を促進させる方向へ作用するか，阻害させる方向へ作用するかという両方向へ影響を与えうるものであるといえる。

また，オーバーコミットメントの可能性の高い生徒の参加動機の特徴として，他律的動

機が高いことも示された。要するに、オーバーコミットメント傾向にあるの生徒の多くは、自律的な動機によって部活に参加しており、活動に高い価値を感じ、また活動自体を楽しみながら取り組んでいる一方で、他者の存在を意識し、周囲の人の考えや期待に応える形で活動に取り組んでいる側面も含まれていると考えられる。指導者や親、チームメイトといった周囲の人々の視線や評価を意識した他律的な動機によって活動に取り組む中で、部活動にオーバーコミットメントしているという不適応的な側面をもちあわせていると考えられる。Weiss (1995) は、親の期待を裏切ることへの罪悪感や周囲からのネガティブな評価を気にして競技からの離脱を自ら言い出せず、結果的に故意に怪我を負うことによって競技から離脱した少女の事例を報告しているが、そこでの少女の動機づけは他律的なものであり、チームの練習は厳しく、競技的な雰囲気であったと考えられる。オーバーコミットメントの高い生徒は他律的動機も高いという本研究結果は、この Weiss (1995) が報告する事例を支持する結果であるといえる。

## 5. 各要因に対する生徒の属性による影響

### (1) 性による影響

性による影響に関しては、一部の条件間を除き概ね、オーバーコミットメントと自律的動機において、有意な偏りがみられた。つまり、女子のほうが男子よりもオーバーコミットメントと自律的動機がともに高い傾向がみられた。本分析では生徒の複数の属性から検討を行っているが、部全体における競技水準と性による分散分析の結果からは、地区大会および全国大会水準の部活動の場合にオーバーコミットメントや自律的動機について有意な性差がみられなかったことから、特に、都県大会水準の部活動の生徒にこの傾向がみられると考えられる。

したがって、全体として共通した男女の特性についてまとめると、オーバーコミットメントと自律的動機については、都県大会水準の部活動を中心に概ね女子のほうが男子よりも高かった。そのため、女子は男子よりもオーバーコミットメントの傾向があるが、その動機は自律的な理由であることから、自律的に部活動に参加していると特徴づけることができる。

### (2) 学年による影響

学年による影響に関しては、自律的動機において有意な偏りがみられた。つまり、1年生のほうが2年生および3年生よりも自律的動機高いことが示された。自律的な参加動機

をより成熟した動機づけの在り方であると捉えたとすると、学年を経るにつれて自律的動機が増加することが予想されたが、本結果では1年生のほうが自律的動機は高かった。このことは、入部して1年目である1年生のほうが純粋にスポーツに対する興味が高く、より自律的な動機で部活動に参加しているが、学年が上がるにつれ、単にスポーツをすることに対する関心や魅力ではなく、周囲との人々の関係や自分の将来を踏まえ、部活動に取り組むことが増えてくるからではないかと推測される。

### **(3) 部内における生徒個人の競技水準による影響**

部内における生徒個人の競技水準による影響に関しては、他律的動機において有意な偏りがみられた。つまり、非レギュラーよりもレギュラーおよび準レギュラーの生徒のほうが他律的動機が高かった。他律的動機の項目には、「部活動をすることで、周囲から注目されるからである」や「自分がどれだけうまいかを他人に見せたいからである」などが含まれており、他者からの視線を意識した参加動機であるといえる。そして、非レギュラーの生徒は大会などの公式試合への出場する機会を得られないのに対し、レギュラーや準レギュラーの生徒は公式試合に出場する機会が多いという違いがある。これらのことを踏まえると、レギュラーや準レギュラーの生徒が公式試合に出場し、他者からの注目を浴びてプレーする経験を得ることが、他者からの視線を意識した他律的な動機の高さに関連していると考えられる。

一方、自律的動機においては、部内での生徒個人の競技水準による違いはみられなかった。このことから、非レギュラーよりもレギュラーや準レギュラーの生徒のほうが他律的動機は高いが、自律的動機については相違ないことが示されたといえる。

### **(4) 部全体としての競技水準による影響**

部全体としての競技水準による影響に関しては、全体としては有意な偏りはみられなかった。しかし、男子の場合に、オーバーコミットメントと自律的動機において、全国大会水準の部活動の生徒のほうが、地区大会および都県大会水準の部活動の生徒よりも高かった。したがって、男子の場合は、全国大会水準の部活動の生徒の取り組みは、部活動以外の活動や時間を犠牲にしてまで取り組みたいというオーバーコミットメントの傾向が高いといえる。ただし、その参加動機に関しては自律的な動機が高く、彼らはスポーツに対する楽しさや満足感といった内発的な動機づけや、「自分自身の新たな側面を伸ばす最も良い方法だからである」、「私の人生に役に立つ多くのことを学ぶ良い方法だからである」といった同一化的調整により部活動に参加していることが示唆された。

#### **(5) 競技種目による影響**

競技種目による影響に関しては、オーバーコミットメントにおいて有意な偏りが示された。つまり、個人種目よりも集団種目の部活動の生徒のほうが、オーバーコミットメントが高かった。集団種目の部活動では、競技の特性としてチームワークが求められ、チームメイトとの関係を意識しやすい部活動環境であると考えられる。そうした社会的な環境の中で自分自身の居場所を探したり、チームにおける役割や責任を全うしたりすることによって、部活動が生徒にとって自己の同一性を投影しやすい場所となりうると考えられる。このような集団種目のもつ対人関係の特徴や自我関与の仕方が、生徒のオーバーコミットメントと少なからず関連しているのではないかと考えられる。

## 第5節 本章のまとめ

本章では、運動部活動へのオーバーコミットメントと参加動機の自己決定性について、生徒の認知する指導者像ごとにその特徴を検証することができた。運動部活動へのオーバーコミットメントと自律的動機および他律的動機に関する結果について、生徒の認知する指導者像ごとに、以下のように整理した。

まず両高型に関しては、自律的動機と他律的動機がともに高く、オーバーコミットメントも高かったことから、両高型の指導者像を認知している生徒の特徴として、自らの興味関心により自律的に部活動に参加しているが、他者からの評価や期待がさらなる活動への動機づけとなっており、その取り組みはオーバーコミットメントとなっている可能性が高いと考えられる。反対に、統制型と両低型に関しては、自律的動機も他律的動機も低く、オーバーコミットメントも低かったことから、統制型と両低型の指導者像を認知している生徒は、自律的にも他律的にも参加動機が低く、オーバーコミットメントの可能性はみられなかった。最後に、受容型に関しては、自律的動機が両高型に次いで高く、他律的動機は低かった。そして、オーバーコミットメントは中庸であった。したがって、受容型の指導者像を認知している生徒は、他律的な動機ではなく自律的な動機により運動部活動に参加しており、オーバーコミットメント状態に陥らず、適応的な取り組みであると考えられる。

また、生徒の属性ごとの特徴に関しては、以下のようにまとめることができた。性差に関しては、女子のほうが男子よりも、オーバーコミットメントと自律的動機が高く、特に、都県大会水準の部活動の場合にその傾向が強くみられた。学年による比較では、1年生のほうが2,3年生よりも自律的動機が高かった。部内における生徒個人の競技水準に関しては、非レギュラーよりもレギュラーと準レギュラーの生徒のほうが、他律的動機が高かった。部全体としての競技水準に関しては、男子の場合に、地区大会および都県大会よりも全国大会水準の部活動の生徒のほうが、オーバーコミットメントと自律的動機が高かった。最後に、競技種目に関しては、個人種目よりも集団競技の生徒のほうがオーバーコミットメントが高かった。

### 注

注1) 20種目の内訳は、サッカー(359名)、陸上競技(102名)、野球(93名)、バレーボール(71名)、バスケットボール(57名)、ラグビー(51名)、ソフトボール(41名)、

卓球 (40 名), 柔道 (25 名), 剣道 (22 名), バドミントン (21 名), テニス (19 名), 弓道 (18 名), 空手道・少林寺拳法 (16 名), フィールドホッケー (11 名), ライフル (9 名), 相撲 (7 名), 水泳 (7 名), 体操競技 (5 名), 自転車競技 (4 名) である。

注 2) フェイスシートにて, 学校生活の中で指導者と関わる場面とその割合 (部活動や授業, 担任など場面ごとにその比率) を尋ね, 学校生活場面全般における指導者との関わりのうち, 部活動場面における関わりが 5 割に満たない生徒は今回の対象からは除外された。例えば, “部活動 : 授業 : 担任 = 4 : 3 : 3” の場合には, 今回の研究対象には含まれない。これにより, 29 名が除外され, 最終的な対象者数が 978 名, 有効回答率は 97.1% となった。

注 3) 外的調整は, 外的報酬を得ること, 罰を避けることを理由としており, 外的な圧力により強制的に運動をさせられている動機づけである。

注 4) 取り入りの調整は, 恥をかくことを避ける, 社会的承認を得ることを理由としており, 自尊心を維持するために自己の内的な圧力により運動をしている動機づけである。

注 5) 同一化的調整は, 自律性の程度が高い動機づけとされており, 目的獲得のための手段でありながらも, 運動をすることに高い価値を感じている動機づけである。

注 6) サッカー, 野球, バレーボール, バasketボール, ラグビー, ソフトボール, フィールドホッケーを集団種目とし, 陸上競技, 卓球, 柔道, 剣道, バドミントン, テニス, 弓道, 空手道・少林寺拳法, ライフル, 相撲, 水泳, 体操競技, 自転車競技を個人種目として分析を行った。

## 第6章 総合考察

### 第1節 生徒の認知する指導者像ごとの生徒の心理的特徴

第4章（研究2）では、指導者の関わりを受容と統制の2つの観点から捉え、生徒の認知する指導者像ごとに指導者に対する生徒の依存性の特徴について検討することができた。第5章（研究3）においても、同様に指導者の関わりを受容と統制の2つの観点から捉えた生徒の認知する指導者像を利用し、運動部活動へのオーバーコミットメントと参加動機の自己決定性について、指導者像ごとに生徒の特徴を検討することができた。第4章（研究2）と第5章（研究3）からの結果をまとめると、Table6-1 および Figure6-1 の通りとなる。

第1に、受容型の指導者像を認知している生徒の場合、指導者に対する依存性に関しては、統合された依存性が比較的高く、依存欲求が低かったことから、指導者に対して過度に依存的になりすぎることなく、自己の判断基準をもちつつも、必要に応じて指導者に相談したり、頼ったりすることもできる自立的な態度であると考えられた。関（1982）によれば、統合された依存性が高く、依存欲求の低い依存性の在り方は、成熟した依存の形態であると述べられており、これは高橋（1969）の述べる第4の依存の形態であり、最も自立した依存の形態を意味している。また、参加動機の自己決定性に関しては、自律的動機が比較的高く、他律的動機は低かったことから、周囲を意識した他律的な動機よりも自らの意思決定による自律的な動機により、運動部活動に参加していると思われる。そして、オーバーコミットメントも高くなく中庸を示していたことから、過度に専心しすぎることなく、部活動以外のことにも適度に開かれた状態にあるといえる。したがって、受容型の指導者像を認知している生徒は、指導者に対する依存性も成熟した形で発達しており、受容的な雰囲気の中で自らの参加動機によって適応的に運動部活動に取り組んでいると考えられる。

第2に、統制型の指導者像を認知している生徒の場合、指導者に対する依存性に関して、統合された依存性は低く、依存欲求が高いことから、いわゆる“依存的”で未成熟な依存性に特徴づけられているといえる。また、参加動機の自己決定性に関しては、自律的動機も他律的動機もともに低く、オーバーコミットメント傾向もみられなかった。したがって、統制型の指導者像を認知している生徒は、指導者に対して依存的な態度に特徴づけられ、指導者からの評価を気にしたり、指導者の指示通りに動いたりといった消極的で受身的な

活動となっている様子がうかがえる。そのため、自分自身で考え判断したり、意欲的に自主的な活動をしたりすることが課題となっていると考えられる。

第3に、両高型の指導者像を認知している生徒の場合、指導者に対する依存性に関しては、統合された依存性と依存欲求がともに高いことから、両方の依存性が混在しており、指導者に対する未熟な依存性も顕在であるが、自立的な態度も身につけつつある発達過程の生徒に多い依存の在り方であると考えることができる。また、参加動機の自己決定性に関しては、自律的動機と他律的動機がともに高かったことから、自らの興味関心により自律的に部活動に参加しているが、他者からの評価や期待がさらなる活動への動機づけとなっている様子がうかがえる。自律的な参加動機も他律的な参加動機もともに高く、その取り組みはオーバーコミットメントとなっている可能性が高いと考えられる。したがって、両高型の指導者像を認知している生徒は、指導者に対する依存性も高く、運動部活動に対する意欲も高いことから、指導者との心理的に近い距離感を保ち、自分自身の興味関心や周囲からの後押しによって部活動に対して過剰なほどに専心している様子がうかがえる。そのため、身体的にまた心理的にも過剰な負担がかかっている恐れや日常生活における運動部活動以外の活動への支障など、さまざまな問題が生じてくる可能性を含んでいると思われる。また、過度な競技への熱中が競技成績につながらない場合には、バーンアウトに陥りやすいことも指摘されている（中込・岸, 1991）。さらに、スポーツ競技を主な手がかりとし早期に自己の同一性を見出している生徒の場合は、部活動の引退もしくは競技の引退を迎える際に、アイデンティティの揺らぎと再構築の課題が潜んでいる（Coakley, 1992；豊田・中込, 2000）ことにも注意が必要である。

第4に、両低型の指導者像を認知している生徒の場合、指導者に対する依存性に関しては、統合された依存性も依存欲求もともに低かったことから、指導者への依存的関わりが少なく、指導者との関係が希薄である様子がうかがえる。そのため、自立の前提である依存的関係が課題となっていると考えられる。また、参加動機の自己決定性に関しては、自律的動機づけも他律的動機づけもともに低く、オーバーコミットメント傾向もみられなかった。したがって、両低型の指導者像を認知している生徒は、消極的な活動となっており、自分自身で考え判断したり、意欲的に自主的な活動をしたりすることが課題となっている点では、統制型の指導者像を認知している生徒と同様であるが、指導者に対する依存欲求も低いことから、運動部活動からの離脱の可能性が最も高いパターンであると考えられる。



Table6-1 生徒の認知する指導者像ごとの下位尺度得点の平均値(標準偏差)と分散分析の結果

各指導者像	1:受容型	2:統制型	3:両高型	4:両低型	分散分析	
下位尺度	[n]	[255]	[257]	[307]	[159]	F 値 多重比較
統合された依存性	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	0.31 (0.72)	-0.54 (0.95)	0.64 (0.68)	-0.85 (0.91)	171.77*** 3>1>2>4
依存欲求	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	-0.27 (0.88)	0.21 (0.99)	0.31 (0.87)	-0.49 (1.14)	35.62*** 2, 3>1, 4
オーバー コミットメント	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	0.03 (0.98)	-0.41 (0.94)	0.52 (0.85)	-0.38 (0.93)	58.34*** 3>1>2,4
自律的動機	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	0.12 (0.99)	-0.38 (1.07)	0.44 (0.77)	-0.44 (0.88)	51.18*** 3>1>2,4
他律的動機	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	-0.15 (0.90)	-0.06 (0.97)	0.31 (1.02)	-0.26 (1.03)	14.71*** 3>1,2,4
依存性の特徴	依存的になりすぎず、 適切に頼ることができる 自立的依存					いわゆる依存的で、受 動的で未熟な依存
オーバーコミットメント の特徴	オーバーコミットメントの 可能性は高くない					オーバーコミットメント 傾向はみられない
参加動機の 自己決定性の特徴	自律的動機が高く、他 律的な動機が低い					自律的にも他律的にも 参加動機は低い
						自律的にも他律的にも 参加動機は高い
						自律的にも他律的にも 参加動機は低い

注) \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

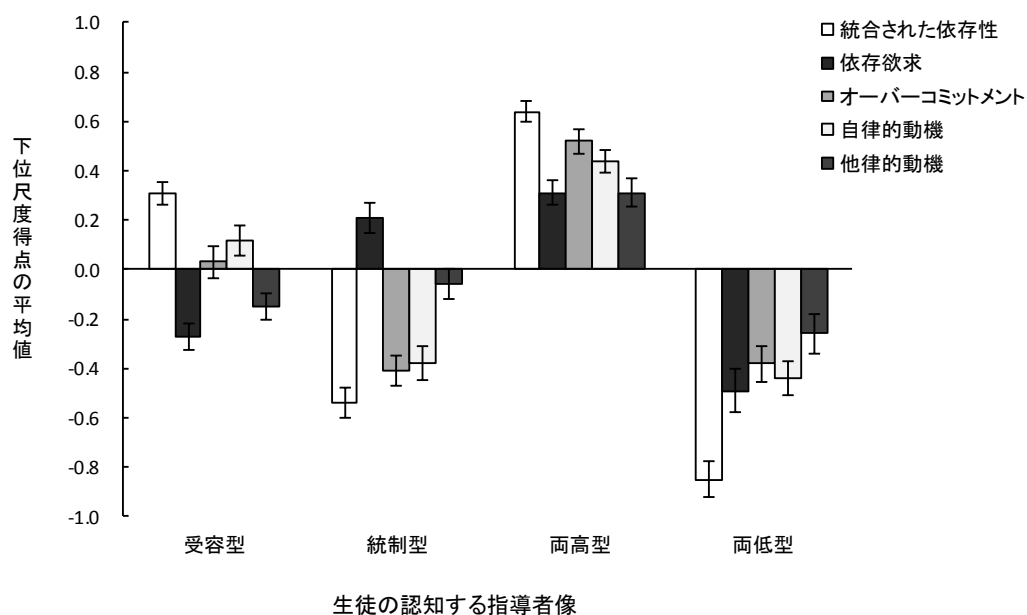


Figure6-1 生徒の認知する指導者像ごとの下位尺度得点の平均値(標準誤差)の比較

## 第2節 生徒と指導者の関係

本研究では、運動部活動における指導者の関わりと生徒の心理的側面について、生徒と指導者の関係に着目して検討を行った。第3章（研究1）では、指導者との親和的信頼関係に着目し、指導者のフィードバック行動と生徒の内発的動機づけとの関連について、2つの仮説を検証した。第1に、生徒の内発的動機づけに対する指導者のフィードバック行動の影響は、生徒と指導者の親和的信頼関係によって異なることが確認された。第2に、指導者のフィードバック行動は、内発的動機づけに対して直接的に作用するよりもむしろ、生徒と指導者の親和的信頼関係を介在し、間接的に内発的動機づけに寄与していることが確認された。つまり、生徒の内発的動機づけに対して、指導者がどのようなフィードバック行動をするかということよりも、生徒と指導者がどのような関係であるかということが大きな要因であることが示された。

本結果より、生徒と指導者の関係に注目する重要性が示されたといえるが、第3章（研究1）における生徒と指導者の関係とは、指導者に対する親和性と信頼感をもとに親和的信頼関係に注目したものであった。つまり、生徒が指導者のことをどのような人として認識しているかについて、「20. 指導者を信頼している」、「19. 指導者の考えが好きである」といった項目により、指導者に対する生徒の認識を尋ねたものであり、指導者に対して生徒が抱く感情的な側面から生徒と指導者の関係を捉えたものであったといえる。

そして、第4章（研究2）および第5章（研究3）においては、生徒が認知する心的表象としての生徒と指導者の関係を捉えるため、指導者の関わりに対する生徒の認知を尋ねることによって生徒の認知する指導者像とした。したがって、現実の指導行動を尋ねるのではなく、指導者の受容的な関わりについては「8. 指導者は、私の考えを理解してくれる」、「6. 指導者は、私を支えてくれる」といった項目により、統制的な関わりについては「7. 指導者は、厳しい指導をするほうだ」、「10. 指導者は、私に叱って伸ばす指導をする」といった項目により、生徒の認知を尋ねたものであり、指導者の関わりの機能的な側面から生徒と指導者の関係を捉えたものであるといえる。

以上より、それぞれの研究における生徒と指導者の関係についてまとめると、第3章（研究1）では、指導者の人間性に関する生徒の認知を尋ねており、第4章（研究2）および第5章（研究3）では、指導者の関わりに対する生徒の認知を尋ねている。その点において、生徒と指導者の関係について、前者は感情的な側面から、後者は機能的な側面から捉えたものであるといえる。もちろん後者であっても、生徒が指導者の指導行為に対して、その

意味内容を認知する際に、そこには当然、生徒の主観を含めた生徒の心情や指導者に対する感情が影響していることには変わりなく、情緒的な側面抜きに論じることはいできない。これまでの先行研究においても、指導者との関係の重要性が指摘されており（青木，1989；植田・高野，2002），指導者の関係を機能面から検討した研究が行われてきた（Carron & Garvie, 1978；Horne & Carron, 1985, Kenow & Williams, 1999；Williams et al., 2003）。しかしながら、生徒と指導者の関係を的確に捉えることは難しく、多面的に検討されたものはほとんどない。また、指導者との関係について感情面から検討した研究も行われており、教師に対する好悪感情（竹内ほか，1990）や指導者に対する心情（佐藤，1998）によってその影響力が異なることが述べられているが、実証的に検討されたものは少ない。その点において、本研究では、生徒と指導者の関係について、感情的な側面と機能的な側面の両面から生徒の心理的成長に与える影響を実証的に検討しており、貴重な結果であるといえる。

### 第3節 生徒の属性による特徴

#### 1. 性による特徴

生徒の属性による影響について、Table6-2 にまとめた。まず性差に関する結果より、指導者からのフィードバック行動に関して、男子は女子よりも指導者からの無視を多く認知していた。また、男子は女子よりも統制的な関わりを多く、受容的な関わりを少なく認知していた。このような指導者からのフィードバック行動や指導者の関わりに対する認知の違いがあると、指導者との親和的信頼関係について男子が女子よりも低かったことは当然の結果ともいえる。

さらに、統合された依存性についても、男子は女子よりも低かった。このことは、指導者のフィードバック行動や指導者の関わりに対する認知の違いによる影響だけではなく、依存行動全般における性差によるところも大きいと思われる。依存性の性差については、高橋（1969）が述べているように、女子は男子に比べ依存行動を示しやすいことが知られている。ただし、依存欲求に関しては性差がみられず、統合された依存性においてのみ性差がみられたことから、女子は男子よりも成熟した依存の形態であることが示されたといえる。

自律的動機とオーバーコミットメントに関しても、男子は女子よりも低かった。上記のような指導者からのフィードバック行動や指導者の関わり、さらには指導者との親和的信頼関係や統合された依存性に関する性差を考えると、男子よりも女子のほうが充実した活動環境であり、指導者との良好な関係であると推測される。その結果として、女子は男子よりも、運動部活動への接近動機が強く、オーバーコミットメント傾向が高かったと考えることもできる。

最後に、今回の調査では正確に把握しきれてはいないが、概観して、運動部活動の顧問の多くは男性であることが多かったことにも言及しておきたい。生徒と指導者の関係に注目して、指導者の関わりと生徒の心理的側面の関連を検討するうえで、指導者の性別を把握することは重要である。生徒が男子であるか、女子であるかというだけでなく、指導者の性別を踏まえた検討をすることによって、より実態に迫った検討をすることができる。その意味においては、指導者の年齢なども考慮に入れ、生徒と指導者の関係をみていくことも今後求められるであろう。

## 2. 学年による特徴

学年による比較では、3年生は他学年と比べ、指導者からの無視を少なく認知しており、指導者との親和的信頼関係が高く、さらに内発的動機づけも高かった。一般に、3年生は部活動で中心的な役割を担うことが多く、指導者の意識が向きやすい。そして、年度を越えて指導者とともに長く活動してきている3年生は1,2年生より、指導者への親和的信頼感を抱きやすいのではないかと考えられる。

また、高橋（1969）が依存から自立という依存性の発達的変容について述べていることから、本研究においても学年を経るにつれて統合された依存が高まり、依存欲求が減少していくことが予想されたが、そのような結果は得られなかった。むしろ、男子の場合に3年生のほうが1,2年生より未熟な依存欲求が高かった。このことは、学年を重ねるにつれ指導者との関係の深まることに関連しているのか、もしくは学年が上がることによる立場の変化によるものであろうか。つまり、学年が上がり最高学年になると、今まで先輩に従っていた後輩の立場から、自分たちで物事を判断したり、部をけん引したりしていく立場となる。そのため、「5. 部活動のことで何かを決めるときには、指導者の意見が聞きたい」と思うことが多くなったと考えることもできる。

最後に、本結果では1年生のほうが2,3年生よりも自律的動機が高かった。このことは、1年生のほうがより新鮮に部活動への魅力を感じており、またそれをストレートに表現しやすい学年なのかもしれない。学年が上がるにつれ、スポーツをすることへの関心や魅力だけではなく、周囲との人々の関係が複雑になったり、卒業後の進路を踏まえたり、自律的な参加動機を維持することも難しい時期となっているのではないかと考えられる。

## 3. 部内における生徒個人の競技水準による特徴

部内における生徒個人の競技水準に関しては、レギュラーの生徒は準レギュラーの生徒より叱責をより少なく認知し、非レギュラーの生徒より無視をより少なく認知しているため、指導者との親和的信頼関係を築きやすく、内発的動機づけも高かった。また、レギュラーと準レギュラーの生徒のほうが、非レギュラーの生徒よりも指導者の受容的な関わりを多く認知しており、統合された依存性が高かった。

これらの結果からは、非レギュラーの生徒よりも準レギュラーのほうが、準レギュラーの生徒よりもレギュラーの生徒のほうが、より充実した活動環境となっている様子がうかがえる。運動部活動の競技スポーツとしての側面が強くなるにつれ、レギュラーであるの

か否かということが生徒の体験の質に大きく影響を与えうられる。各章の考察でも述べたように、レギュラーであるかどうかによって、指導者からの期待のかけられ方が異なり、指導者からのフィードバック行動や指導者の関わりが異なっていることが示唆された。指導者の関わりや関係の在り方によって、生徒の活動意欲や体験の質が変化してくるとなると、指導者は非レギュラーもしくは準レギュラーの生徒に対する関わり方についての改善点が示されているといえる。

最後に、レギュラーと準レギュラーの生徒のほうが、非レギュラーの生徒よりも他律的動機が高かった。この結果に関しては、レギュラーの生徒のほうが人からみられるという状況にあるため、他者を意識した取り組みとなりがちになるのではないかと考察した。

#### 4. 部全体としての競技水準による特徴

部全体としての競技水準に関しては、地区大会水準よりも都県大会および全国大会水準の部活動では、指導者からの叱責が多く認知されていた。都県大会水準の部活動の生徒よりも地区大会水準の部活動の生徒のほうが、さらに地区大会水準の部活動の生徒よりも全国大会水準の部活動の生徒のほうが、指導者の受容的な関わりを多く認知していた。このことから、競技水準があがることで指導者からの叱責が増える可能性と、指導者の受容的な関わりが増える可能性がともに示されたといえる。

また男子では、次のような特徴もみられた。競技水準があがることで、指導者との親和的信頼関係も高まる傾向にあった。また、全国大会水準の部活動の場合、統合された依存性や自律的動機、オーバーコミットメントも高い傾向にあり、活動が活発になっていき、指導者との関わりも増えていく中で、心理的に発達していく様子がうかがえるが、オーバーコミットメントの可能性が示されている点において注意が必要である。

最後に、女子では競技水準と内発的動機が負の関係を示していた。また、地区大会および都県大会水準の部活動の生徒のほうが全国大会水準の部活動の生徒よりも、指導者に対する依存欲求が高かった。

#### 5. 競技種目による特徴

最後に、競技種目に関しては、個人種目よりも集団種目の生徒のほうが、称賛励ましが少なく、無視をより多く認知していたが、内発的動機づけは高かった。また、個人種目よりも集団種目の生徒のほうが、指導者の統制的な関わりも多く認知しており、その取り組

みとしては、比較的オーバーコミットメントが高かった。男子においては、集団種目よりも個人種目の生徒のほうが、指導者の受容的な関わりを多く認知しており、指導者に対する統合された依存性が高かった。

集団種目と個人種目ではその活動環境もあり、指導者からのフィードバック行動や指導者の関わり認知に関して、集団種目の生徒にとってネガティブな結果がみられた。しかし、そのことにより集団種目の生徒の心理的側面に対する反応がネガティブな内容となることはなく、むしろ内発的動機づけは高かった。つまり、指導者との関係において個人種目と集団種目を比較した場合、やむを得ず、指導者からの関わりが拡散しやすい面がある。しかしながら、集団種目の場合はチームメイトと協働して活動することからも、チームメ

Table6-2 生徒の属性による各下位尺度得点の分散分析の結果の概要

各下位尺度	性	学年	競技水準(部内)	競技水準(部間)	競技種目
親和的信頼関係	男子<女子	1, 2年<3年	男子 レギュ・準>非	男子 地区<都県<全国	男子 集団>個人
称賛励まし	一部の条件間のみ	—	—	—	集団<個人
叱責	一部の条件間のみ	—	レギュ<準	地区<都県・全国	女子 集団>個人
無視	男子>女子	1, 2年>3年	レギュ<非	—	集団>個人
内発的動機づけ	一部の条件間のみ	1, 2年<3年	レギュ>準	女子 地区・都県>全国	集団>個人
受容	男子<女子	—	レギュ・準>非	都県<地区<全国	男子 集団<個人
統制	男子>女子	—	—	—	集団>個人
統合された依存性	男子<女子	—	レギュ・準>非	男子 都県<地区<全国	男子 集団<個人
依存欲求	一部の条件間のみ	男子 2年<3年	—	女子 地区・都県>全国	—
オーバーコミットメント	男子<女子	—	—	男子 地区・都県<全国	集団>個人
自律的動機	男子<女子	1年>2, 3年	—	男子 地区・都県<全国	—
他律的動機	—	—	レギュ・準>非	—	—

注) レギュ= レギュラー, 準= 準レギュラー, 非= 非レギュラー

地区= 地区大会水準, 都県= 都県大会水準, 全国= 全国大会水準

集団= 集団種目, 個人= 個人種目

イトとの関係が促進されやすく、その点において、自己決定理論（Ryan and Deci, 2002）が指摘するように、内発的動機づけにポジティブな特徴がみられたのではないかと考えられる。



#### 第4節 総括

最後に、本研究における独創性と学校教育実践への貢献について述べる。まず、本研究における独創性に関しては、以下の5点が挙げられる。第1に、指導者行動が生徒の心理的側面に与える影響について、生徒と指導者の関係に着目して検討したことである。指導者行動と生徒の心理的側面との関連を検討した先行研究は盛んに行われてきたが、生徒と指導者の関係を考慮に入れて、その関連を検討したものはほとんどみられない。本研究では、指導者に対する親和性と信頼感から生徒と指導者の関係を捉え、指導者行動と生徒の内発的動機づけにとって、生徒と指導者の関係が重要であることを検証することができた。具体的には、指導者からの称賛や励ましだけでなく、叱責といった懲戒的なフィードバックであっても生徒と指導者の親和的信頼関係が築けている場合には、生徒の内発的動機づけに対して効果的に作用することが示された。さらに、生徒の内発的動機づけへの影響を調べた結果、称賛や叱責といった指導者行動よりも、むしろ生徒と指導者の親和的信頼関係のほうがより大きな要因となっていることが示された。

第2に、生徒の認知する心的表象としての生徒と指導者の関係を捉えるため、生徒の認知する指導者像を用いて4パターンの生徒と指導者の関係に分類したことが挙げられる。運動部活動が、教育的側面と競技的側面をあわせもつ活動であることから、指導者の関わりについても受容的な関わりと統制的な関わりの2つの視点から捉え、生徒の認知する指導者像を、受容型、統制型、両高型、両低型の4つに分類することができた。このことにより、それぞれの生徒と指導者の関係に応じて、生徒の心理的側面の特徴について検討することができた。

第3に、指導者に対する生徒の依存性を発達的な視点から捉え、生徒の認知する指導者像ごとに、その特徴を明示したことが挙げられる。つまり、依存性を生徒の心理的な成長にとって不可欠なものであり、その在り様の変化が自立的になっていくことにほかならないという視点から、自立的な態度を意味する統合された依存性と、いわゆる“依存的な”依存欲求の2側面から、指導者に対する生徒の依存性の特徴について、生徒の認知する指導者像ごとに検討することができた。具体的には、受容型では、統合された依存性が比較的高く、依存欲求が低かったことから、指導者に対して過度に依存的になりすぎることなく、自己の判断基準をもちつつ、必要に応じて指導者に頼ることのできる自立的な依存の形態が示された。統制型では、統合された依存性は低く、依存欲求が高かったことから、いわゆる“依存的”で未熟な依存性が示された。両高型では、統合された依存性も依存欲

求もともに高かったことから、指導者に対する未熟な依存性も、自立的な態度もあわせもつ依存の形態であった。両低型では、統合された依存性も依存欲求もともに低かったことから、指導者との関係が希薄であるがゆえに、自立の前提である依存的関係が課題となっていることが示された。

第4に、運動部活動への生徒の過活動について、その背景にある参加動機にも目を向け、過剰適応という視点から、生徒の取り組みについて検討したことが挙げられる。行動としてのオーバーコミットメントだけでなく、内的な欲求もあわせて検討することにより、生徒の外的な適応感と内的な適応感の不一致から、生徒の適応状態について言及することができた。具体的には、両高型の特徴として、自律的動機と他律的動機がともに高く、オーバーコミットメントも高かったことから、自らの興味関心により自律的に活動しているが、他者からの評価や期待がさらなる活動への動機づけとなっており、その取り組みはオーバーコミットメントとなっている可能性が高かった。反対に統制型と両低型では、自律的にも他律的にも参加動機が低く、オーバーコミットメントも低かった。最後に受容型では、自律的動機が両高型に次いで高く、他律的動機は低かったことから、他律的な動機ではなく自律的な動機により運動部活動に参加していると考えられる。そして、オーバーコミットメントは中庸であり、適応的な取り組みであることが示された。

第5に、指導者行動と生徒の心理的側面との関連について、生徒のおかれた実際の状況にできる限り即して検討するため、複数の生徒の属性ごとに比較したことが挙げられる。具体的には、性別や学年、生徒個人の競技水準および部全体の競技水準、競技種目からの比較を行い、それぞれの属性における生徒の心理的特徴を把握することができた。この点に関して、後述のように、一般論的な現象の説明ではなく、実際の指導状況に出来る限り近づけて、それぞれの状況と照らし合わせて考えていくことができるため、本研究の知見の実践現場への適用を促進するものといえる。

次に、本研究からの知見が学校教育実践へ貢献しうる点として、以下の3点が挙げられる。まず、学校教育における運動部活動の抱える問題について、生徒の依存的態度と過剰適応の視点から取り上げていることである。運動部活動は、時として健康的な活動や華やかな活躍などポジティブな面に焦点化されることがあり、その背景にある生徒の過活動状態や指導者に対する依存的態度などネガティブな面は表だって話題にされることは実際には少なかったように思われる。そこには、勝利至上主義における集団としての規律の遵守や献身的態度および忍耐強さの美化など、競技スポーツにおける風潮が関連しているとも

推測される。これまでも運動部活動における生徒の心理的側面に対して警鐘をならす指摘はあったが、そのような現状の中で本研究では、生徒の依存的態度と過剰適応について質問紙調査により検証し、一定の結果を示したことは、学校教育実践への貢献となりうると考えられる。

第2に本研究では、生徒の認知する指導者像に着眼し、指導者の関わりと生徒の心理的側面との関連について検討しているため、運動部活動の指導者にとっては、実際の目の前の生徒との関係の在り方を考慮に入れたうえで、自身の指導行動が生徒へどのような影響を与えているのかについて考えることができる。つまり、指導場面において指導行動の生徒への影響を画一的に示しているわけではなく、指導者自身が生徒との関係が受容型であるのか、統制型であるのかを見極め、その関係の在り方に合わせた指導行動の影響や生徒の心理的特徴について考えることができる点において、本研究結果は現場の指導者にとって有効な資料となると思われる。

最後に、本研究からの知見をさらに実際の指導現場に即した形で寄与できるように、本研究では生徒の属性からの検討も行った。一般に、調査研究の結果では、得られた知見が現場にしっかりとあてはまる場合とあまりあてはまらない現場が生じることがある。このことは、量的調査において母集団の平均を取り上げて分析をおこなう方法論において避けられない面ではあるが、本研究ではできる限り生徒のおかれた部活動現場に即した分析ができるよう、生徒の属性ごとの分析を行った。つまり、生徒の性別や学年、競技水準や競技種目といった属性ごとに、生徒の認知する指導者像と生徒の心理的特徴について細やかに検討したことによって、運動部活動指導者は、自身が指導をしている生徒のおかれた状況にあわせて、指導行動の影響や生徒の心理的特徴についてより詳細に把握することができる。この点において、本研究からの知見が、より学校教育実践へ貢献できるものと考えられる。

## 第5節 本研究の課題

最後に、本研究の限界について述べておきたい。本研究では、指導者の関わりと生徒の心理的成長との関連について検討するにあたって、生徒の心理的側面に影響を与えている要因や、生徒と指導者の関係に関わる要因を厳選して取り上げている。しかしながら、運動部活動の現場におけるさまざまな要因の中から、特定の要因を取り出して検討している点には留意すべきである。研究1における調査では、生徒の内発的動機づけに影響を与えている要因について、指導者のフィードバック行動と指導者に対する親和的信頼関係に絞って検討しているが、本来、数多くの要因が重なり合って影響を与えているものであろう。研究2および研究3における調査では、対象者への負担を考慮し、項目数が多くならないよう配慮したため、尺度の内容を多面的に十分表しきれてはいない側面もある。今後の調査では、信頼性や妥当性の検討も含めて、尺度項目をさらに洗練させていくことも求められるであろう。

また研究2および研究3では、生徒の心理的側面に与える指導者の影響について、現実の指導者の関わりよりも、生徒が指導者の存在をどのように内在化させているかに注目した。結果として、生徒の意識の中で作用している生徒の認知する指導者像と生徒の心理的側面との関連を確認することができた。しかし、このような指導者像の認知は、生徒の在り方と深く作用し合っているものである。つまり、生徒の在り方を別の視点から捉えたものであり、本結果は、現実の指導者の関わりと生徒の心理的側面との関連について述べているのではなく、あくまで生徒の主観的な認知の側面による関連であることに留意する必要がある。

最後に、研究3における生徒の参加動機に関して、自律的な参加動機と他律的な参加動機について生徒に尋ねているが、質問紙によって得られる回答は意識レベルであり、本人が自覚していない欲求や動機を捉えることには限界があった。そのため、生徒個人に対してより深く、かつ質的に捉えていくためには、オーバーコミットメントの生徒に対する個性記述的なアプローチによって検討していくことが求められるであろう。

以上の課題を踏まえ、今後の展望として、次の2点が考えられる。一つは、運動部活動における実際の状況にさらに迫るため、現場に求められる要因を多角的に選定し、尺度構成の信頼性や妥当性を確保したうえで、量的な研究を積み重ねていくことである。もう一つは、個人の内的な理解に迫るため、質問紙レベルだけではなく、面接法やエスノグラフィといった質的調査を展開していくことである。これら2つの方向からの接近により、

さらに現場の状況を反映したより実践的な示唆を得ることが可能となる。

## 文献

- Alderfer, C. P. (1969) An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4: 142-175.
- 雨ヶ崎俊子・阿江美恵子・掛水通子 (1999) 本学競技者に関する研究 (7) 一年代別競技スポーツの経験の影響―. *東京女子体育大学紀要*, 34: 37-50.
- Amorose, A. J. and Horn, T. S. (2000) Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22: 63-84.
- 青木邦夫 (1989) 高校運動部員の部活動継続と退部に影響する要因. *体育学研究*, 34: 89-100.
- 青木直子 (2011) ほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手が児童の動機づけに与える影響. *発達研究*, 25: 1-12.
- Baumrind, D. (1967) Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 76: 43-88.
- Babkes, M. L. and Weiss, M. R. (1999) Parental influence on children's cognitive and affective responses to competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science*, 11: 44-62.
- Begel, D. (2000) The Dilemma of Youth Sports. In Begel, D. and Burton, R. W. (Eds.), *Sport psychiatry: Theory and practice*, 93-109.
- Black, S. J. and Weiss, M. R. (1992) The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation of in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14: 309-325.
- Bowlby, J. (1973) *Attachment and Loss, Vol.2 Separation: Anxiety and Anger*. Hogarth Press. 黒田実郎ほか訳 (1977/ 1991) 分離不安. 岩崎学術出版社.
- Carron, A. V. and Garvie, G. T. (1978) Compatibility and successful performance. *Perceptual and Motor Skills*, 46: 1121-1122.
- Case, R. W. (1984) Leadership in sport: The situational leadership theory. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 55 (1), 15-16.
- Case, B. (1987) Leadership in sport: A field test of the situational leadership theory. *International Journal of Sport Psychology*. 18 (4) , 256-268.
- Coakley, J. (1992) Burnout among adolescent athletes: A personal failure or social problem? *Sociology of Sport Journal*, 9: 271-285.

- Deci, E. L., Nezlek, J., and Sheinman, L. (1981) Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40: 1-10.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press: NY.
- 藤松由喜枝 (1998) 運動部活動における指導者と生徒の相互受容性に関する研究. 筑波大学大学院体育研究科修士論文.
- 藤田 勉・松永郁男 (2009) 運動部活動参加者の心理的欲求に影響するコーチ及びチームメイトの行動. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 19: 71-80.
- 濱島隆幸・杉山哲司 (2000) The Sport Motivation Scale (SMS) の日本語版作成の試み. 日本体育学会第 51 回大会号, 184.
- Havighurst, R. J. (1953) *Human Development and Education*. Longmans, Green. 莊司雅子訳 (1958) 人間の発達課題と教育. 牧書店.
- Hollembeak, J. and Amorose, A. J. (2005) Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17: 20-36.
- Horne, T. S. (1985) Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 77 (2) : 174-186.
- Horne, T. and Carron, A. V. (1985) Compatibility in coach-athlete relationships. *Journal of Sport Psychology*, 7 (2) : 137-149.
- 井上忠典 (1995) 大学生における親との依存：独立の葛藤と自我同一性の関連について. 筑波大学心理学研究, 17: 163-173.
- Joksimovic, L., Siegrist, J., Meyer-Hammer, M., Peter, R., Franke, B., Klimek, W. J., Heintzen, M. P., and Strauer, B. E. (1999) Overcommitment predicts restenosis after coronary angioplasty in cardiac patients. *International Journal of Behavioral Medicine*, 6 (4), 356-369.
- 金子劭榮・新瀬和夫 (2002) 小学生の向社会性と親の養育態度. 金沢大学教育学部紀要 (教育学部編) , 51: 145-158.
- 姜 信善・酒井えりか (2006) 子どもの認知する親の養育態度と学校適応との関連についての検討. 富山大学人間発達科学部研究紀要, 1 (1) : 111-119.
- 桂 和仁 (2006) 部活は諸刃の剣, 運動部活動の意味を問う：地域を育てる・個を育てる.

日本スポーツ心理学会第33回大会研究発表抄録集, 6-7.

Kenow, L. and Williams, J. M. (1999) Coach-athlete compatibility and athlete's perception of coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 22 (2) 4: 251-259.

橘川真彦・高野玲子 (2008) 中学生における学校適応感に影響を及ぼす要因 (3) 一部活動適応感及び総合学校適応感について—. 宇都宮大学教育学部紀要第1部, 58: 1-19.

北山八与・水落文夫・吉本俊明 (2008) 男子大学陸上競技選手が認知する動機づけに影響を及ぼすコーチの言語および行動. *桜門体育学研究*, 43 (2) : 45-63.

古澤平作 (1954) 罪悪意識の二種—阿閼世コンプレックス—. *精神分析研究*, 1 (4) , 5-9.

久保正秋 (1998) コーチング論序説. 誠信社.

鯨岡 峻 (2000) 親子関係はどう「発達」するか. *児童心理*, 54: 17-22.

Li, F. and Harmer, P. (1996) Testing the simplex assumption underlying the sport motivation scale: A structural equation model analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67: 396-405.

Mallett, C., Kawabata, M. and Newcombe, P. (2007a) Progressing measurement in sport motivation with the SMS-6: A response to Pelletier, Vallerand, and Sarrazin. *Psychology of Sport and Exercise*, 8 (5) : 622-631.

Mallett, C., Kawabata, M. Newcombe, P., Otero-Forero, A. and Jackson, S. (2007b) Sport motivation scale-6 (SMS-6): A revised six-factor sport motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 8 (5) : 600-614.

Martens, M. P. and Webber, S. N. (2002) Psychometric properties of the sport motivation scale: An evaluation with college varsity athletes from the U.S.. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24 (3) : 254-270.

Maslow, A. H. (1954) *Motivation and personality*, Harper and Row: NY.

宮沢秀次 (1988) 女子中学生の自己受容性に関する縦断的研究. *教育心理学研究*, 36 (3) : 258-263.

文部省 (1997a) 生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について. 保健体育審議会.

文部省 (1997b) 運動部活動の在り方に関する調査研究報告. 中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査研究協力者会議.

武藤芳照 (1985) *スポーツ少年の危機*. 朝日新聞社.



- 永島正紀（1987）発育期のスポーツによる心の障害（1）—精神科医の立場から—．体育の科学, 37 (2) : 943-948.
- 永島正紀（2002）スポーツ少年のメンタルサポート—精神科医のカウンセリングノートから—．講談社.
- 中込四郎・岸 順治（1991）運動選手のバーンアウト症候群に関する概念構成の試み．体育学研究, 35: 313-323.
- 中谷泰之・赤羽さつき・射場 淳・田中瑛津子・田中康博（2007）教師・生徒関係が叱責場面における動機づけに及ぼす影響について．日本教育心理学会総会発表論文集, 49: 255.
- 名取洋典（2007）指導者のことばがけが少年サッカー競技者の「やる気」におよぼす影響．教育心理学研究, 55: 244-254.
- 西田 保・澤 淳一（1993）体育における学習意欲を規定する要因の分析．教育心理学研究, 41 (2) : 125-134.
- 西山和孝（2003）カウンセリングの視点に立脚した「叱り」．上地安昭・西山和孝編, 「叱る」生徒指導—カウンセリングを活かす—．学事出版: 東京, pp. 49-78.
- 岡田有司（2008）部活動へ所属している生徒としていない生徒の学校適応（2）．日本教育心理学会総会発表論文集, 50: 312.
- Pelletier, L. G., Rocchi, M. A., Vallerand, R. J., Deci, E. L. and Ryan, R. M. （2013） Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise*, 14 (3) : 329-341.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., & Blais, M. R. （1995） Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., and Sarrazin, P. （2007） The revised six-factor sport motivation scale (Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero, and Jackson, 2007): Something old, something new, and something borrowed. *Psychology of Sport and Exercise*, 8 (5) : 615-621.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55: 68-78.

- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2002) An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In: Deci, E. L. and Ryan, R. M. (Eds.) Handbook of self-determination research. The University of Rochester Press: NY, pp. 3-33.
- Ryan, R. M. and Grolnick W. S. (1986) Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 550-558.
- 佐藤正伸 (1998) 競技者のコーチへの心情とコーチの職務遂行に対する期待充足の関係について. *スポーツ方法学研究*, 11 (1) : 77-85.
- Schmidt, G. W. and Stein, G. L. (1991) Sport commitment, a model integrating enjoyment dropout and burnout. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13 (3), 254-265.
- 関 知恵子 (1982) 人格適応面からみた依存性の研究. *臨床心理事例研究*, 9: 230-249.
- Siegrist, J. (1996) Adverse health effects of high-effort/ low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1 (1), 27-41.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. and Curtis, B. (1978) Coaching behaviors in little league baseball. In: Smith, R. and Smoll, F. L. (Eds.) *Psychological perspective in youth sports*. Hemisphere: Washington, DC, pp. 173-201.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. and Hunt, E. (1977) A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48: 401-407.
- Smoll, F. L. and Smith, R. E. (1989) Leadership behaviors in Sport: A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1522-1551.
- 杉山哲司 (2005) スポーツにおける内発的・外発的動機づけの研究—スポーツ動機づけ測定尺度(SMS)日本語版作成の試み—. *日本女子大学紀要家政学部*, 52: 25-33.
- 高田知恵子 (1987) スポーツ部活動に伴う心のゆがみとその事例. 今橋盛勝ほか編, *スポーツ「部活」*. 草土文化, pp. 140-154.
- 高田知恵子・田村 宏・石淵真理子・藤永 隆・下山定利・柚木 仁・黒梅恭芳・丹野義彦 (1987) 部活動体験による青年期不適応について. *群馬大学医療技術短期大学部紀要*, 8: 37-45.
- 高橋恵子 (1968) 依存性の発達の研究: □—大学生女子の依存性—. *教育心理学研究*, 16: 7-16.
- 高橋恵子 (1969) 子どもの社会化過程と依存性. 岡本夏木編, *人格の発達*. 金子書房, pp.

91-136.

- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本 真（1991）体育授業における教師行動に関する研究—教師行動の構造と児童の授業評価との関係—. 体育学研究, 36: 193-208.
- 竹内史宗・三宮真智子・遠藤由美（1990）小学生の教師に対する好悪感情と叱りことば認知. 日本教育心理学会総会発表論文集, 32: 306.
- 竹澤みどり・小玉正博（2004）青年期後期における依存性の適応的観点からの検討. 教育心理学研究, 52: 310-319.
- 遠山尚孝（1977）心身症者の性格・行動様式および情緒の特質について. 精神医学, 19: 27-38.
- 豊田則成・中込四郎（2000）競技引退に伴って体験されるアスリートのアイデンティティ再体制化の検討. 体育学研究, 45, 315-332.
- 植田恭史・高野 進（2002）コーチング研究 [I] —学生アスリートのモチベーション—. 東海大学紀要体育学部, 31: 1-6.
- 上野耕平・中込四郎（1998）運動部活動への参加による生徒のライフスキル獲得に関する研究. 体育学研究, 43: 33-42.
- Weiss, M. R. (1995) Children in Sport: An Educational Model. In S. M. Murrphy (ed.) Sport Psychology Interventions. Human Kinetics, 39-69.
- Weiss, M. R. and FerrerCaja, E. (2002) Motivational orientations and sport behavior. In Horn, T. S. (2nd, ed.) Advancements in Sport and Exercise Psychology Measurement. Human Kinetics, Champaign, 101-184.
- Williams, J. M., Jerome, G. J. Kenow, L. J., Rogers, T., Sartain, T. A. and Darland, G. (2003) Factor structure of the coaching behavior questionnaire and its relationship to athlete variables. Sport Psychologist, 17 (1) : 16-34.
- Winnicott, D. W. (1965) The Maturation Processes and the Facilitating Environment. Hogarth Press. 牛島定信訳（1977）情緒発達と精神分析論. 岩崎学術出版社.
- 山口正二・岡本貴行・中山洋（2004）高等学校における部活動への参加と学校適応度との関連性に関する研究—学校類型の視点より—. カウンセリング研究, 37 (3), 232-240.
- 山下一夫（1996）依存と自立の視点からみた不登校問題. 鳴門教育大学研究紀要・教育科学編, 11: 227-239.
- 吉川正剛・三宮真智子（2007）生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響. 鳴門教育

大学情報教育ジャーナル, 4: 19-27.

吉村 斉（1997）学校適応における部活動とその人間関係のあり方—自己表現・主張の重要性—. 教育心理学研究, 45 (3) : 337-34.